

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES**

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE**



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

**POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES**

**DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING**

IMPACT DES CRISES HUMANITAIRES SUR L'INADAPTATION SCOLAIRE : CAS DES ENFANTS CENTRAFRICAINS SCOLARISES ET VIVANTS À YAOUNDÉ

Mémoire soutenu le 18 septembre 2024 en vue de l'obtention du Master en Éducation

Spécialisée

Filière : Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire

Spécialité : Intervention et Action communautaire

Option : Psychologue Professionnel en Ecologie humaine

Par

MISMOUME MPELE Annette

Licenciée en Psychologie

MAT : 15X3462



Jury :

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	EBALE MONEZE Chandel, Pr	UYI
Rapporteur	MAYI Marc Bruno, Pr	UYI
Examineur	MBEH Adoph TANYI, CC	UYI

ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

Dédicace.....	V
Remerciements.....	VI
Liste des abreviations, sigles et acronymes.....	VII
Liste des tableaux	IX
Liste des figures et graphiques.....	XIII
Résumé.....	XIV
Abstract	XVI
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
1.1. Contexte general et justification.....	6
1.2. Constat et problème de l'étude	9
1.3. Questions de l'étude.....	15
1.4. Objectifs de l'étude	17
1.5. Intérêts et pertinence de l'étude	18
1.6. Hypotheses de l'étude.....	21
1.7. Delimitation de l'étude	22
1.8. Définition des termes clés et concets du sujet.....	24
CHAPITRE 2 : SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS ET INADAPTION SCOLAIRE	31
2.1. Le systeme educatif camerounais	31
2.2. Etat des connaissances sur l'inadaption scolaire.....	37
2.3. Inadaption scolaire et approches theoriques	45
CHAPITRE 3 : LES MODÈLES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE	50
3.1. La théorie de l'intégration et du controle social.....	50
3.2. Les théories culturalistes de l'activité	59
3.3. La théorie des attributions causales	64
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE.....	71
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	72

4.1. Type de recherche	72
4.2. Rappel de la question de recherche et des hypothèses	72
4.3. Site de l'Étude	76
4.4. Population et échantillon.....	77
4.5. Instruments de collecte des données de l'Étude	79
4.6. La démarche de collecte des données.....	80
4.7. Techniques d'analyse des données	82
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	84
5.1. Analyse descriptive des résultats	84
5.2. Vérification des hypothèses	113
CHAPITRE 6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	119
6.1: Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche N°1	119
6.2. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche N°2	125
6.3. Interprétation et discussion de l'hypothèse de recherche N°3	131
6.4. Synthèse des discussion	135
CONCLUSION	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	141
ANNEXES	152
TABLE DES MATIÈRES	160

A

Ma famille

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce travail a été facilitée par l'encadrement, la collaboration et les conseils d'un certain nombre de personnes que nous tenons particulièrement à remercier. Nous voulons ainsi exprimer notre reconnaissance à tous ceux qui ont œuvré à la réalisation de ce mémoire. Il s'agit notamment de :

Monsieur le Professeur MAYI Marc Bruno, mon Directeur de Mémoire. Ses conseils constructifs et son support multiforme nous ont permis de travailler dans des conditions idoines. Il est pour nous un exemple à suivre. Nous lui sommes très reconnaissante.

Le corps enseignant du département de l'Education Spécialisée de l'université de Yaoundé I, pour les efforts incessants qu'il déploie dans la formation et l'encadrement des étudiants et qui nous a apporté les supports pédagogiques nécessaires à l'accomplissement de notre programme d'étude.

Ma famille, pour leur solidarité agissante qui me permet d'être à ce niveau d'étude ;

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre conjoint M. DEMASSE Hermann pour sa disponibilité et son soutien financier nécessaires à l'accomplissement de notre formation. Nous pensons aussi à nos enfants Hilary, Rihanna et Maël pour leur soutien moral

Nous pensons également à notre guide spirituel Pasteur Armstrong pour ses prières incessantes à notre endroit.

A toute personne qui, de près ou de loin, a participé de quelque manière que ce soit à l'accomplissement de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche Par les Compétences
AUPEJ	: Actions Utiles Pour l'Enfance et la Jeunesse
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAP	: Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPIEMP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CAPIET	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Technique
CE1	: Cours Élémentaire Première Année
CE2	: Cours Élémentaire Deuxième Année
CEP	: Certificat d'Etudes Primaires
CM	: Cours Moyens
CP	: Cours Préparatoire
DS	Décrochage Scolaire
ENIEG	: Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIET	: Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique
ETP	: Education pour tous
FSLC	: First School Leaving Certificate
GCE A level	: General Certificate of Education Advance Level
GCE O level	: General Certificate of Education Ordinary Level
IDH	Indice de Développement Humain
MAP	Main A la Patte
MINEBASE	: Ministère de l'Education de Base
OMD	: Objectifs du millénaire pour le développement
OUA	: Organisation de l'Union Africaine
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit Intérieur Brut
PMA	Pays les Moins Avancés
PNUD	: Programme des nations unies pour le développement

PPO	Pédagogie Par Objectifs
RCA	: République Centrafricaine
RESEN	Rapport d'Etat du Système Educatif National Camerounais
SIL	: Section d'Initiation au Langage
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZEP	Zone d'Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01: Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs.....	75
Tableau 02 : Plan factoriel de nos hypothèses d'étude	76
Tableau 03: Présentation de l'échantillon d'étude selon l'école ou groupe de fréquentation ..	78
Tableau 04 : Distribution de l'échantillon selon la classe d'âge	84
Tableau 05 : Distribution de l'échantillon selon le genre	85
Tableau 06 : Distribution de l'échantillon selon la classe fréquentée.....	85
Tableau 07 : Distribution de l'échantillon selon la religion de l'élève	85
Tableau 08 : Distribution de l'échantillon en fonction de la personne vivant avec l'élève	86
Tableau 09 : Distribution de l'échantillon en fonction de l'appréciation par les sujets sur de l'environnement de l'école ou du groupe d'appartenance	86
Tableau 10 : Distribution de l'échantillon en fonction de l'opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de salles de classe dans l'école ou groupe	87
Graphique 01. Opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de salles de classe dans l'école ou groupe.....	87
Tableau 11 : Distribution de l'échantillon en fonction de l'opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de tables-bancs dans la salle de classe de fréquentation	88
Tableau 12 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les élèves qui s'asseyent parfois au sol.....	88
Tableau 13 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'existence ou non de la mi-temps dans leur école ou groupe.....	89
Graphique 02. Opinion des sujets sur l'existence ou non de la mi-temps dans leur école ou groupe.....	89
Tableau 14 : Distribution de l'échantillon selon l'appréciation des sujets sur le rythme de travail dans leur école.....	90
Graphique 03. Opinion des sujets sur leur appréciation du rythme de travail dans leur école .	90
Tableau 15 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'effet des activités scolaires actuellement menées sur la motivation à toujours aller à l'école.....	91
Tableau 16 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la clarté et la précision des règles dictées par l'enseignant dans leur classe	91
Tableau 17: Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la perception qu'ils ont de leur relation avec les appréciations des enseignants.....	92

Graphique 04. Opinion des sujets sur la perception qu'ils ont de leur relation avec les appréciations des enseignants.....	92
Tableau 18 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur le sentiment qu'ils ont d'être respectés en classe.....	93
Tableau 19 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur le sentiment de sécurité lorsqu'ils sont en classe	93
Tableau 20 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la qualité de leurs relations avec les enseignants.....	94
Graphique 05. Opinion des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord.....	94
Tableau 21: Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'aide des enseignants lorsqu'ils sont en classe.....	95
Tableau 22 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'aide reçu par les camarades de classe de temps à autres	95
Tableau 23 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets l'appréciation qu'ils se font de leur enseignant	96
Tableau 24 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur leur impression de joie en pensant à leurs relations avec leur enseignant.....	96
Tableau 25 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les insultes venant des enseignants ou de certains de leurs camarades.....	97
Graphique 06. Opinion des sujets sur les insultes venant des enseignants ou de certains de leurs camarades	97
Tableau 26 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'intimidation venant de leur enseignant.....	98
Graphique 07. Opinion des sujets sur l'intimidation venant de leur enseignant.....	98
Tableau 27 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les insultes venant de leurs camarades	99
Tableau 28 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les intimidations venant de leurs camarades.....	99
Tableau 29 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur une bagarre qu'ils auraient déjà mené en classe avec certains de leurs camarades	100
Tableau 30. Distribution de l'échantillon selon la disposition des sujets en fonction de leurs notes de classe	100

Tableau 31. Distribution de l'échantillon des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant	101
Graphique 08. Opinion des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant	101
Tableau 32. Distribution de l'échantillon des sujets selon le travail qu'exerce l'un de leurs parents	102
Tableau 33. Distribution de l'échantillon des sujets selon le mode d'accès à leurs maisons	102
Tableau 34. Distribution de l'échantillon des sujets selon le type de leur maison.....	103
Tableau 35. Distribution de l'échantillon des sujets selon le type de matériaux utilisés pour construire les murs de leurs maisons.....	103
Tableau 36. Distribution de l'échantillon des sujets en fonction des maisons ayant le câble pour regarder la télévision.....	104
Tableau 37. Distribution des échantillons des sujets en fonction de la sensation de sécurité qu'ils éprouvent étant à la maison.....	104
Graphique 09. Opinion des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant	104
Tableau 38. Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur prise en charge par les hôpitaux en cas de maladie.....	105
Tableau 39. Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur opinion sur le fait qu'ils mangent tous les jours à leur faim à la maison	105
Tableau 40. Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur préférence à être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison	106
Graphique 10. Opinion des sujets en fonction de leur préférence à être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison	106
Tableau 41. Distribution des échantillons des sujets selon l'attention que portent leurs parents à leurs activités scolaires	107
Tableau 42. Distribution des échantillons des sujets en fonction de la sensation d'amour perçue de la part de leurs parents	107
Tableau 43. Distribution des échantillons des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord.....	108
Graphique 11. Opinion des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord.....	108
Tableau 44. Distribution des échantillons des sujets selon l'amour qu'ils ont pour l'école ..	109
Tableau 45. Distribution des échantillons des sujets sur leur sensation de solitude même étant au milieu des autres	109

Tableau 46. Distribution des échantillons des sujets selon l'opinion qu'ils ont d'être traités de moins que les autres par leur enseignant	110
Tableau 47. Distribution des échantillons des sujets selon l'opinion qu'ils ont d'être moins intelligents que la majorité des enfants	110
Tableau 48. Distribution des échantillons des sujets en fonction de la sensation de gêne par leurs camarades	111
Graphique 12. Opinion des sujets sur la sensation de gêne provoquée par les camarades	111
Tableau 49. Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur capacité à prendre la parole en classe devant les camarades.....	112
Tableau 50. Distribution de l'échantillon des sujets selon qu'ils ont eu à bagarrer avec les camarades en classe.....	112
Tableau 51. Présentation du tableau de contingence pour HR1	115
Tableau 52. Présentation des résultats du test statistique.....	115
Tableau 53. Présentation du tableau de contingence pour HR2.....	116
Tableau 54. Présentation des résultats du test statistique.....	117
Tableau 55. Présentation du tableau de contingence pour HR3.....	118
Tableau 56. Présentation des résultats du test statistique.....	118

LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES

Graphique 01. Opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de salles de classe dans l'école ou groupe.....	87
Graphique 02. Opinion des sujets sur l'existence ou non de la mi-temps dans leur école ou groupe.....	89
Graphique 03. Opinion des sujets sur leur appréciation du rythme de travail dans leur école .	90
Graphique 04. Opinion des sujets sur la perception qu'ils ont de leur relation avec les appréciations des enseignants.....	92
Graphique 05. Opinion des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord.....	94
Graphique 06. Opinion des sujets sur les insultes venant des enseignants ou de certains de leurs camarades	97
Graphique 07. Opinion des sujets sur l'intimidation venant de leur enseignant.....	98
Graphique 08. Opinion des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant	101
Graphique 09. Opinion des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant	104
Graphique 10. Opinion des sujets en fonction de leur préférence à être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison	106
Graphique 11. Opinion des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord.....	108
Graphique 12. Opinion des sujets sur la sensation de gêne provoquée par les camarades	111

RÉSUMÉ

Le présent mémoire qui porte sur l'impact des crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé est une investigation dans le champ des sciences de l'éducation en général et singulièrement dans la perspective de l'intervention et accompagnement éducatif. Il tire ses fondements du constat selon lequel les conflits violents restent l'un des grands obstacles à des progrès plus rapides en matière d'éducation entraînant ainsi des résultats éducatifs désastreux. En effet, les déplacements de masses des populations sont des manifestations particulièrement atroces des formes que prend la violence. Depuis décembre 2013, la République Centrafricaine a connu un niveau d'instabilité politique entraînant la peur, la haine entre les communautés, la méfiance, et les déplacements des centaines de milliers de personnes dans le pays et même hors du pays. Ces déplacements entraînent parfois le décrochage des enfants et pour d'autres l'inadaptation face au système éducatif en pays d'accueil. Notre étude pose ainsi le problème de l'adéquation entre l'accès à l'éducation en situation de crise humanitaire et l'existence des facteurs favorisant l'inadaptation des enfants réfugiés scolarisés à Yaoundé. De manière spécifique notre étude interroge les méfaits des conflits armés sur l'inadaptation des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé. D'où notre question de recherche qui est la suivante : quel est l'impact des crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?

Notre objectif dans cette recherche est d'analyser et de comprendre ce qui pourrait expliquer le fait que les enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé soient toujours en retrait dans leurs performances de classe. Aussi, pour répondre à notre question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale que : *«Les crises humanitaires auraient un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé»*.

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu à trois hypothèses de recherche qui sont :

HR₁. La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil a un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₂. Les interactions sociales avec le groupe classe ont un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₃. Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ont un impact significatif sur leur inadaptation scolaire.

Pour éprouver ces hypothèses de recherche, nous avons conduit une étude dans les groupes scolaires de l'école publique primaire de Nkolndongo à Yaoundé, Département du Mfoundi. Un questionnaire a été soumis à 122 sujets, tous élèves sachant lire et écrire. Le dépouillement des questionnaires et le traitement statistique ont été faits sur la base du logiciel SPSS. La statistique inférentielle a rendu possible la vérification et la confirmation de nos trois hypothèses de recherche.

En revisitant les fondements théoriques nous avons fait recours à trois grandes approches pour interpréter nos résultats du point de vue psychologique: la théorie de l'intégration et du contrôle social, les approches des attributions causales ainsi que les théories culturalistes de l'activité. Au regard de ces résultats issus de l'analyse inférentielle et de leur confrontation aux approches théoriques convoquées pour la recherche, notre hypothèse générale s'est avérée valide, justifiant ainsi que les cofacteurs associés comme la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil, les interactions sociales avec le groupe classe et les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à

Yaoundé ont un impact significatif sur leur inadaptation scolaire. Cette détermination explique que les crises humanitaires peuvent être corrélées à l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

Mots clés : crises humanitaires, réfugié, écoles, inadaptation scolaire, groupe classe

ABSTRACT

This thesis, which focuses on the impact of humanitarian crises on the educational maladjustment of Central African children attending school and living in Yaoundé, is an investigation in the field of education in general, and particularly from the perspective of educational intervention and support. It is based on the observation that violent conflicts remain one of the major obstacles to faster progress in education, leading to disastrous educational results. Indeed, mass population displacements are particularly atrocious manifestations of the forms that violence takes. Since December 2013, the Central African Republic has experienced a level of political instability leading to fear, hatred between communities, mistrust, and displacement of hundreds of thousands of people within the country and even outside the country. These displacements sometimes result in children dropping out of school and for others in their maladjustment to the educational system in the host country. Our study thus poses the problem of the adequacy of access to education in a humanitarian crisis situation and the existence of factors favoring the maladjustment of refugee children attending school in Yaoundé. Specifically, our study examines the effects of armed conflict on the maladjustment of Central African children attending school in Yaoundé. Hence our research question: What is the impact of humanitarian crises on the educational maladjustment of Central African children attending school and living in Yaoundé?

Our objective in this research is to analyze and understand what could explain the fact that Central African children attending school and living in Yaoundé are always behind in their performance in class. In order to answer our research question, we formulated the general hypothesis that: "Humanitarian crises have a significant impact on the school maladjustment of Central African children living in Yaoundé."

The operationalization of this general hypothesis gave rise to three research hypotheses which are

HR1. The precariousness of school conditions in the host schools has a significant impact on the educational maladjustment of Central African children attending school and living in Yaoundé.

HR2. Social interactions with the class group have a significant impact on the academic maladjustment of Central African children attending school and living in Yaoundé.

HR3. The most difficult living conditions of Central African children attending school and living in Yaoundé have a significant impact on their school maladjustment.

To test these research hypotheses, we conducted a study in the school groups of the Nkolndongo public elementary school in Yaoundé, Department of Mfoundi. A questionnaire was submitted to 122 subjects, all of whom were literate students. The questionnaires were analyzed and statistically processed using SPSS software. Inferential statistics made it possible to verify and confirm our three research hypotheses.

In revisiting the theoretical foundations, we used three main approaches to interpret our results from a psychological point of view: the theory of integration and social control, the approaches of causal attributions and the culturalist theories of activity. In light of these results from the inferential analysis and their confrontation with the theoretical approaches used in the research, our general hypothesis proved to be valid, justifying that the associated cofactors such as the precariousness of the school conditions in the host schools, the social

interactions with the class group and the most difficult living conditions of the Central African schoolchildren living in Yaoundé have a significant impact on their school maladjustment. This determination explains that humanitarian crises can be correlated to the school maladjustment of Central African children attending school and living in Yaoundé.

Key words: humanitarian crises, refugee, schools, school maladjustment, class group.

INTRODUCTION

Les liens entre l'éducation et les conflits sociopolitiques sont très complexes. En effet, dans un contexte caractérisé par la précarité des conditions de vie des ménages, les conflits armés contribuent à fragiliser davantage les populations déjà vulnérables. C'est ainsi le cas en République Centrafricaine, qui subit encore les effets d'un conflit sociopolitique à plusieurs rebondissements survenu, d'abord en 1993, ensuite en 1997 et enfin en 2013. Ce conflit sociopolitique a non seulement généré des combats militaires, mais également conduit à la destruction du tissu socio-économique et culturel national. Il a affecté les rapports communautaires et sociaux, ainsi que les bases de la production économique avec pour conséquence la détérioration des conditions sociales de vie des populations déjà meurtries par les effets de la crise socio-économique qui traversait le pays depuis la deuxième moitié des années 80.

Or, dans son livre intitulé *Les Règles de la méthode sociologique*, Emile Durkheim (1895), soulignait :

Il n'y a pas de sociétés connues, où, sous des formes différentes, ne s'observe une criminalité plus ou moins développée. Il n'est pas de peuple dont la morale ne soit pas quotidiennement violée. Nous devons dire que le crime est nécessaire, qu'il ne peut pas ne pas être, que les conditions fondamentales de l'organisation sociale, telles qu'elles sont connues, l'impliquent logiquement. (...) Par conséquent, le crime est normal.

En effet, Quand, d'ordinaire, l'on s'intéresse à l'école en Afrique, c'est généralement pour évoquer les difficultés matérielles et financières qui empêchent les systèmes éducatifs de se déployer efficacement pour remplir leurs différentes missions. Ce qui la définit, ce sont les dysfonctionnements chroniques du fait de son caractère très sélectif, propre à générer l'exclusion et la marginalisation du plus grand nombre (rapport de l'association AUPEJ).

Toutefois, force est de souligner que l'école en Afrique en général et en République Centrafricaine en particulier est en crise! C'est le moins qu'on puisse dire. Année invalidée par-ci, année blanche par-là, année facultative ailleurs, année laborieusement sauvée..., voilà le constat général qu'on peut faire depuis quelques années de la vie scolaire en Afrique. La Centrafrique n'est évidemment pas en reste, elle qui, depuis 1990, n'a quasiment pas connu une année scolaire normale, c'est-à-dire calme, studieuse, académiquement validée sans qu'il y ait besoin d'un quelconque réaménagement de programmes en cours d'année. Ce fut le

plus souvent des années tronquées, laborieusement validées, et même des années facultatives (1993) ou blanches (1994) à tel enseigne que certains pensent que le gouvernement est passé maître dans l'art de *sauver l'année*, tout en se montrant incapable de *sauver l'école*, c'est-à-dire de trouver une solution durable à la crise qui la secoue depuis une décennie. C'est dire que la crise scolaire est endémique en Centrafrique et qu'elle est devenue une préoccupation majeure de la société.

En effet, certains ont un peu trop rapidement mis sur le compte exclusif du laxisme étatique la persistance de la crise scolaire. D'autres ont même pointé du doigt la transition en cours vers la démocratie, qui ferait le lit des violences interethniques et de l'incivisme en général. Or il apparaît en fait que la crise scolaire est un phénomène fort complexe qui s'enracine dans une profonde crise d'identité de la société dans son ensemble. Ainsi, en ville comme de plus en plus dans les campagnes, le modèle occidental relayé par l'école, le cinéma et les autres médias, sape tous les jours un peu plus les cadres d'éducation traditionnels : la famille, les sociétés initiatiques, les classes d'âge... À l'école comme dans la vie, s'installe donc le règne de l'individualisme, de l'appât du gain facile et de l'incivisme. On n'écoute plus ni parent, ni maître, ni autorité. D'espace de socialisation qu'elle aurait pu/dû être, l'école est devenue en Afrique, la plupart du temps, un espace d'exacerbation des individualismes, donc du « chacun pour soi ».

Par sa nature et son contenu, l'école introduit aussi une dichotomie au sein de la société : entre une élite très minoritaire plutôt tournée vers l'extérieur et détentrice des pouvoirs politique, économique et culturel et une population pauvre, largement analphabète, qui vit entre résignation et révolte. La crise scolaire reflète à sa manière cette dichotomie, la résignation des paysans affamés et malades trouvant comme un répondant dans la révolte des jeunes élèves et étudiants (leurs parents). Cette révolte paraît légitime face aux comportements de parvenus de nombre de décideurs, à l'étalage insolent de richesses de la part de certaines couches dirigeantes, à la corruption généralisée. C'est dans un tel contexte, soulignent Arvisais, et Charland (2014) qu'éclata la crise centrafricaine des 2010. Comme tout conflit, le conflit centrafricain a créé un chaos où aucun repère moral n'était plus fonctionnel, et conduit à l'enrôlement direct des enfants dans les combats. D'autres enfants encore, rendus orphelins ou abandonnés, en ont subi les effets même sans y avoir été directement impliqués (Chelpi-den Hamer et al., 2010).

La présente étude propose une réflexion sur la relation entre les conflits armés et l'inadaptation scolaire des enfants. Il apparaît que les enfants impliqués dans les conflits ont

une très faible probabilité de reprendre les études après leur démobilisation. Les enfants dont le niveau de vulnérabilité s'accroît du fait des conflits, sont dans une fraction importante contraints, sous le regard impuissant et/ou résigné des parents, à se faire enfants de la rue, rendant improbable la poursuite de leur scolarité après les conflits. Aussi la communauté internationale se doit-elle, si elle souhaite véritablement protéger les droits des enfants notamment à l'éducation, de commencer par éradiquer les conflits dans le respect des mécanismes existants.

Dans son économie générale, notre mémoire se découpe en deux parties comportant respectivement trois chapitres chacune.

La première partie ou cadre théorique et conceptuel comprend trois chapitres respectivement intitulés :

- ❖ Problématique de l'étude : Elle met l'accent sur la présentation du contexte général de l'étude, la formulation et la position du problème que tentera de solutionner notre recherche. Il s'agira également pour nous de présenter les objectifs poursuivis par l'étude, son intérêt, sa délimitation et les concepts centraux qui la sous-tendent ;
- ❖ Crise humanitaire et crise éducative : enjeux et défis en situation d'urgence. Ce chapitre de notre travail vise à recenser les différents écrits dans la littérature qui traite d'un contexte éducatif difficile auquel s'ajoute l'impact des violences récurrentes perpétrés et dirigés vers les écoles, les enseignants et les élèves, écrits à partir desquels va s'élaborer un cadre théorique qui viendra supporter les questions de recherche ;
- ❖ Ancrage théorique : Dans ce troisième chapitre de cette première partie du travail, nous nous appuyerons sur les conceptions sociologiques de l'apprentissage, avec notamment les approches sociologiques centrées sur l'échec scolaire et la dimension psychodynamique de l'inadaptation.

La deuxième partie dénommée cadre opératoire comprend trois chapitres :

- Méthodologie de l'étude : Ce chapitre sera consacré aux méthodes et techniques d'investigations voire présenter la démarche utilisée pour la collecte des données.
- Présentation et analyse des données : Ce cinquième chapitre de notre travail se propose d'abord de présenter une synthèse du contexte sociohistorique dans lequel s'inscrivent les récits de vie des répondants. Ensuite, nous détaillons le profil sociodémographique des répondants, lequel résultera de la méthode d'échantillonnage explicitée plus haut.

- Interprétation et discussion des résultats : Dans ce dernier chapitre de la recherche, nous interprétons et discutons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment ceux renvoyant au modèle axées sur les approches psychologiques de l'intégration et du contrôle social, les approches culturaliste de l'activité et la théorie des attributions causales.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE
L'ÉTUDE**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Beaud (2006, p.55) définit la problématique comme étant un ensemble construit autour d'une question principale qui permet de traiter un sujet choisi. La problématique est pour le travail de la thèse aussi importante que le cerveau ne l'est pour un être humain ou que le poste de pilotage ne l'est pour un avion de ligne. À cet effet, prenant appui sur cette citation, nous allons tout d'abord présenter le contexte dans lequel se situe notre recherche, les constats y afférents qui nous ont permis de mener cette étude. Par la suite après avoir présenté les questions de recherche, nous clarifierons les objectifs de ce travail. Une bonne délimitation de notre travail de recherche que nous présenterons nous permettra de mener à bien notre étude et enfin, nous achèverons cette partie du mémoire par la présentation de l'intérêt de notre recherche.

1.1. CONTEXTE GENERAL ET JUSTIFICATION

Pourtois et Desmet (2004, p.37), définissent le contexte comme « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considéré comme un tout ». Dans cette étude, nous essayerons donc de circonscrire le contexte de notre étude.

Depuis son accession à l'indépendance, la République Centrafricaine a connu des périodes d'instabilité institutionnelle, militaire et gouvernementale, en particulier au cours des 30 dernières années. En réponse à ces crises, plusieurs accords de paix ont été signés entre le gouvernement République Centrafricaine, les groupes armés d'opposition et les partis politiques de l'opposition démocratique. Malheureusement, ces accords, bien qu'ayant apaisé les crises, n'ont pas apporté la paix durable. Jusqu'à présent, les efforts ont porté sur les solutions réactives aux crises et aux conflits plutôt que sur la prévention en matière de réduction des risques et de leur impact négatif sur les populations, y compris le système éducatif en situation d'urgence.

Pourtant, la question de la prévention des conflits reste cruciale dans une situation après conflit dans laquelle les risques de replonger dans un nouveau cycle de violence sont énormes. Pendant ce temps, les effets destructeurs des conflits armés sur l'éducation sont négligés, sous-estimés et insuffisamment dénoncés. Alors qu'une éducation inappropriée ou inadaptée qui exacerbe les inégalités, les tensions sociales et les frustrations, peut mener à la violence. En effet, les enfants, les enseignants et les écoles peuvent se retrouver dans les

zones affectées par les conflits ou sur la ligne de front de la violence. Les classes peuvent être détruites sous le feu croisé et parfois même la cible de groupes armés, qui peuvent occuper les salles des classes. Les personnes déplacées internes peuvent aussi s'en servir comme abris ou refuges. Ainsi, les attaques contre les infrastructures scolaires et l'absorption d'importantes ressources financières par les pressions sécuritaires amenuisent les possibilités d'éducation.

En conséquence, une analyse complète des facteurs de conflits dans une perspective historique est nécessaire pour identifier les causes structurelles d'ordre économique, social, politique, administratif ou environnemental, dans lequel le système éducatif est analysé dans son contexte intersectoriel afin de déterminer comment ces facteurs affectent l'éducation ou comment l'éducation les influe. Les résultats de ces analyses vont informer les réponses stratégiques des interventions visant à réduire et à prévenir l'impact négatif de ces crises sur le système éducatif, le personnel et les élèves.

Par ailleurs, en raison des contraintes conflictogènes, un nombre croissant d'élèves, d'enseignants et d'infrastructures scolaires sont exposés à la destruction. En effet, lorsque les catastrophes naturelles frappent, notamment les infrastructures scolaires construites dans des endroits à haut risque ou au mépris des conditions de sécurité et de résilience ou qui ne répondent pas aux critères d'une « école amie des enfants », elles compromettent des possibilités d'éducation pour les rescapés et les sinistrés, avec des effets dévastateurs. En fait, les écoles résilientes peuvent sauver des vies, réduire les dommages causés aux élèves, aux enseignants et au personnel de l'école » car, elles peuvent servir de modèle à la construction plus sûre et à la modernisation des logements, des centres de santé communautaires et d'autres bâtiments publics et privés et, elles peuvent aussi préserver les activités d'éducation et servir d'abri d'urgence.

Par conséquent, il est nécessaire de comprendre les signes avant-coureurs de dangers des catastrophes naturelles pour mieux plaider pour des mesures de préparation et d'atténuation qui peuvent réduire les risques et prévenir les dommages collatéraux en s'attaquant à leurs causes. Ensuite, les informations doivent être recueillies et analysées dans leurs contextes spécifiques pour élaborer des programmes et des politiques de l'éducation en vue de la réduction des risques de catastrophes et de la construction d'écoles plus sûres ou résilientes aux aléas climatiques. De plus, un plan spécifique pour la prévention des effets néfastes des catastrophes naturelles et pour faire face aux contraintes conflictogènes empêchant l'atteinte des objectifs de l'école pour tous (EPT) et des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) devient indispensable. C'est pour combler ces lacunes que

l'analyse approfondie des facteurs des conflits, des effets de catastrophes naturelles et de fragilité étatique est nécessaire en vue de développer un programme de consolidation de la paix dans une perspective d'éducation en République Centrafricaine.

L'analyse des facteurs de conflits, des catastrophes naturelles et de la vulnérabilité du système éducatif est un outil à la disposition des acteurs de la paix, planificateurs, éducateurs et partenaires de l'éducation. Elle donne les éléments nécessaires pour s'attaquer aux conflits dans leurs contextes et des pistes de réflexion pour mieux lever les goulots d'étranglement qui empêchent l'atteinte des OMD et l'EPT en République Centrafricaine. Selon la Banque Mondiale (2006), une approche d'analyse des conflits permettant de préconiser l'intervention dans les situations post-conflit nécessite des soins et une attention particulière.

Dans cette recherche, nous pensons avec le programme des Nations Unies pour le Développement (2003) que la compréhension de la relation entre le système éducatif et l'environnement post-conflit est nécessaire pour les interventions appropriées de consolidation de la paix et l'éducation. Ainsi, les parties prenantes doivent comprendre ce que sont les principaux facteurs des conflits et la manière dont l'éducation peut avoir été impliquée dans l'aggravation ou l'atténuation de ces facteurs. De même, elles doivent comprendre la dynamique de la manière dont les conflits ont changé au fil du temps et comment les initiatives d'éducation et de consolidation de la paix se rapportent à cette dynamique changeante. En effet, il est apparu au Burundi que la reconstruction d'écoles effectuée sans tenir compte de leur répartition géographique a contribué à renforcer les inégalités ethniques et de classe qui avaient été l'une des causes fondamentales de la guerre civile. Selon Sommers (2005, p. 205), les organismes internationaux ont en général contribué involontairement à ces inégalités en privilégiant les régions les plus faciles d'accès et en donnant la priorité à la reconstruction de l'infrastructure existante.

Aussi, basées sur un diagnostic des facteurs de conflits identifiés par les résultats de la revue documentaire et sur des perceptions des personnes que nous interrogerons sur le terrain et leurs expériences personnelles au niveau de la situation nationale, les propositions de solutions seront formulées avec des mécanismes de suivi évaluation pour améliorer les réformes en cours ou renforcer le système éducatif sensible et résilient aux conflits en République Centrafricaine. En effet, pris dans les crises humanitaires et singulièrement dans les conflits violents, des millions d'enfants voient s'anéantir leurs perspectives d'éducation. La présente étude voudrait détailler les mécanismes de cette destruction (attaques contre les écoles, violations des droits de l'homme, détournement des ressources à des fins militaires) et

pointer les carences de la réponse internationale. Elle montre aussi qu'une éducation inadaptée, en encourageant l'intolérance, les préjugés et les injustices, n'aboutit qu'à attiser les conflits.

1.2. CONSTAT ET PROBLÈME DE L'ETUDE

Sous ce titre, nous évoquerons d'abord le constat dans lequel s'inscrit notre étude avant d'aborder son problème.

1.1.1. Constat

Lorsque les gouvernements ont adopté en 2000 le Cadre d'action de Dakar, ils ont dit des conflits qu'ils étaient « un obstacle majeur à la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous » (UNESCO, 2000, p. 19). Aujourd'hui en 2020, la date fixée initialement pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ayant été fixé en 2015, les conflits violents restent l'un des grands obstacles à des progrès plus rapides en matière d'éducation. En effet, les pays touchés par un conflit sont fortement concentrés au mauvais bout de l'échelle mondiale de mesure des résultats éducatifs.

Les plus pauvres d'entre eux comptent une part disproportionnée des enfants du monde qui ne sont pas scolarisés. Les indicateurs de nutrition, d'alphabétisation et d'égalité entre les sexes sont également, dans les pays touchés par un conflit, parmi les plus bas du monde. Ces résultats sont étroitement liés aux types de violences manifestes dans nombre de ces pays. Les acteurs étatiques et non étatiques font de moins en moins la distinction entre combattants et civils et, dans bien des cas, ciblent délibérément les enfants, les enseignants et les infrastructures scolaires. Les viols et les violences sexuelles massifs et systématiques, de même que les déplacements de masses de population, sont des manifestations particulièrement atroces des formes que prend la violence.

Au-delà des coûts humains et de la destruction des infrastructures scolaires, les conflits armés tarissent les ressources financières de pays dont certains sont parmi les plus pauvres du monde. Or, les effets dévastateurs des conflits armés sur l'éducation sont sous-estimés et insuffisamment signalés, mais l'inverse est vrai aussi : l'impact défavorable que l'éducation peut avoir sur les perspectives de paix, forme l'autre aspect de ce même cycle. Cependant, il importe de préciser que dans aucun pays au monde, les systèmes éducatifs n'ont à ce jour causé la guerre. Mais, dans certaines situations, ils peuvent exacerber des griefs plus généraux, des tensions sociales et des inégalités qui poussent une société vers le conflit violent.

Un système éducatif qui ne dote pas les jeunes des compétences nécessaires pour s'assurer des moyens de subsistance décentes contribue à créer un bassin de recrues possibles pour des groupes armés. Lorsque les pouvoirs publics font dispenser un enseignement qui est perçu comme allant à l'encontre des principes fondamentaux de justice et d'égalité des chances, les ressentiments ainsi suscités peuvent amplifier des tensions plus générales. Et quand les classes ne servent pas à nourrir de jeunes esprits en leur inculquant l'habitude de la pensée critique, dans un esprit de tolérance et de compréhension mutuelle, mais en les intoxiquant avec des préjugés, des notions d'intolérance et une vue déformée de l'histoire, ces classes peuvent devenir une pépinière de violence.

Selon le Rapport mondial pour l'éducation pour tous (2011), il y a plus de 28 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne le sont pas, soit 42% de l'effectif total des enfants non scolarisés du monde dans les pays en situation de conflit. Dans le groupe des pays en développement les plus pauvres, poursuit le même rapport, ces enfants représentent environ un quart de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, mais près de la moitié de la population non scolarisée. Ces chiffres montrent à suffisance que les enfants des pays touchés par un conflit risquent plus que les autres non seulement de n'être pas scolarisés dans le primaire mais aussi d'abandonner l'école.

En effet, les données du rapport (2011) montre que le maintien à l'école jusqu'à la dernière année d'études dans les pays pauvres touchés par un conflit n'est que de 65%, alors qu'il atteint 86% dans les autres pays pauvres ; le taux brut de scolarisation dans le secondaire est inférieur de près de 30 % dans les pays touchés par un conflit (48%) à celui des autres (67%), et encore bien plus bas pour les filles ; les séquelles d'un conflit sont manifestes dans les taux d'alphabétisation. Il n'y a que 79% des jeunes et 69% des adultes qui savent lire dans les pays touchés par un conflit, contre respectivement 93 et 85% dans les autres pays.

Cet instantané de la situation dans le monde révèle le lourd fardeau que représente, pour l'éducation, un conflit violent (Justino, 2010 ; ISU, 2010). L'expérience de l'Irak donne un exemple frappant de la manière dont un conflit peut annihiler les progrès obtenus dans l'éducation. Jusqu'aux années 1990, le pays était le leader régional dans ce domaine (UNESCO, 2003). Il était presque parvenu à l'enseignement primaire universel, les taux de scolarisation dans le secondaire étaient élevés et il avait mis en place des universités de réputation. En Côte d'Ivoire, la nouvelle vague de violence qui a fait suite aux élections de 2010 a mis en évidence la fragilité de la paix dans le pays. La guerre civile de 2002 à 2004 avait été provoquée par l'effondrement du cadre politique intégrateur, la situation dans le

domaine de l'éducation ayant contribué à alimenter les griefs plus généraux (Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2009).

Certains événements intervenus pendant le déroulement même du conflit ont aussi renforcé le sentiment d'injustice lié à la situation dans le domaine de l'éducation. Lorsque le gouvernement a ordonné la fermeture des écoles pour des raisons de sécurité, les chefs rebelles ont présenté cette décision comme faisant partie d'une stratégie générale de « génocide culturel ». Quel qu'ait été le but poursuivi en ordonnant la fermeture des écoles, la virulence de la réaction que cette décision a suscitée a montré que l'éducation était devenue un élément essentiel du conflit (Sany, 2010 ; Save the Children, 2010 ; Banque mondiale, 2009b).

L'Accord politique d'Ouagadougou signé en 2007 a ouvert la voie à un retour à la paix mais la situation demeure fragile. Les écarts dans le domaine de l'éducation n'ont pas disparu. En 2006, moins d'un tiers des enfants vivant dans le nord et le nord-ouest du pays étaient effectivement scolarisés, ce qui représente la moitié environ du taux de scolarisation observé dans le sud du pays (Boak2009).

1.1.2. Formulation et position du problème de l'étude

Depuis les premières attaques contre l'ancien gouvernement en décembre 2012 jusqu'à son renversement par la coalition séléka en mars 2013 la république centrafricaine a connu des niveaux croissants de violences, d'instabilité politique persistante et une faible gouvernance. Depuis aout 2013, la violence contre les civils et les minorités ethniques, provoquant la peur, la méfiance et la haine entre les communautés, génère une dangereuse spirale de la violence. Les attaques du 5 décembre de l'anti-balaka et les représailles par l'ex-séléka a conduit à une augmentation sans précédent de la violence et le déplacement des centaines de milliers de personnes dans le pays. Les violations des droits humains flagrantes ont été commises y compris les meurtres, les mutilations, la violence basée sur le genre ainsi que les pillages. Selon Abdou Dieng coordonnateur des affaires humanitaires, cette crise en RCA est due au faible niveau de l'éducation.

Or, l'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à

la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.

On comprend dès lors qu'au même titre que notre société, l'école est en constant changement. Ces changements sont vecteurs de perturbations pour tous ceux qui passent par ses bancs. Naturellement, ces perturbations entraînent des tensions un peu partout, tout le monde se sentant concerné, de près ou de loin par ce qui se passe dans les écoles. Comment peut-on préparer les enfants, via l'école, à un avenir qui nous est inconnu, donc probablement instable ? En République Centrafricaine comme partout ailleurs, ces interrogations sont le nerf de la guerre. Michel Develay, docteur en sciences de l'éducation affirmait en 1995 que l'école ne pouvait qu'être régulièrement en crise car elle est au centre des changements sociétaux.

Avec la crise centrafricaine, on comprend que les rôles à donner à l'école ne cessent pas d'être débattus : la précarité d'une définition stable de ses missions constitue pour beaucoup une source de conflits et d'inquiétudes. En effet, dans ce pays, les enfants et les jeunes vivants dans des contextes fragiles et touchés par un conflit n'exercent pas pleinement leur droit à l'éducation. Dans ce contexte de crise et de pauvreté, envoyer son enfant à l'école apparaît dès lors comme un luxe, voire un gaspillage, dans la mesure où, employés plutôt comme main d'œuvre sur le marché du travail, ils deviennent une source de revenus potentielle pour leurs familles. Cette réalité de lutte quotidienne pour la survie, particulièrement en milieu rural, amenuise non seulement la demande sociale potentielle en éducation, mais constitue en permanence une menace pour le maintien des élèves dans le système.

Pour ces populations en effet, les coûts d'opportunité de l'éducation restent très élevés. Les échecs scolaires renforcent davantage cette perception négative vis-à-vis de l'école. En effet, pour les ménages déplacés internes en Afghanistan, le travail des enfants est la raison principale expliquant que les jeunes garçons ne soient pas scolarisés (Koser et Schmeidl, 2009). Les coûts de l'éducation peuvent avoir des conséquences particulièrement préjudiciables pour les populations déplacées. La nécessité d'acquitter des frais de scolarité est un obstacle majeur à l'éducation des enfants déplacés en République démocratique du Congo (Foaleng et Olsen, 2008). Des phénomènes similaires se manifestent dans d'autres régions en proie à un conflit. Il est donc évident que les politiques visant à améliorer les

moyens d'existence, à assurer une protection sociale et à faire baisser les coûts de la scolarité sont toutes d'une importance capitale pour protéger l'accès à l'éducation.

Sur les 67 millions d'enfants privés d'enseignement primaire dans le monde, 28 millions vivent dans des États fragiles touchés par un conflit, soit 42 % de la population infantile mondiale (UNESCO, 2011, p. 2). Dans ces mêmes contextes, des millions d'autres jeunes n'ont pas accès aux possibilités d'apprentissage et aux compétences professionnelles pertinentes. Dans les pays touchés par un conflit, le taux brut d'inscription dans le secondaire est inférieur de 30 % à celui d'autres pays et 21 % des jeunes sont analphabètes (UNESCO, 2011, p. 132). « Les pays qui ont été le théâtre de violences majeures durant la période allant de 1981 à 2005 ont en moyenne un taux de pauvreté supérieur de 21 points à celui de pays n'ayant pas connu d'épisodes violents » (Banque mondiale, 2011, p. 5). Les violences sexuelles à grande échelle, les attaques visant les établissements scolaires et d'autres mauvais traitements empêchent les filles, les garçons, les jeunes filles et les jeunes hommes d'avoir accès à une éducation pertinente et de qualité dans un environnement d'apprentissage sûr.

Aujourd'hui, les relations bidirectionnelles et complexes entre l'éducation et les conflits sont largement admises et documentées (voir, par exemple, Bush et Saltarelli, 2000). Il est évident qu'un conflit peut perturber l'enseignement. Dans de nombreux contextes touchés par un conflit, les systèmes éducatifs ont été directement ciblés, comme en Sierra Leone, dans les territoires palestiniens occupés, en Iraq, en Afghanistan et au Pakistan.

En outre, l'éducation est susceptible de contribuer à un conflit, par exemple, en inculquant des comportements et des attitudes favorisant les tensions entre groupes. Citons comme exemples, l'accès inégal et la fragmentation de l'éducation en Bosnie-Herzégovine après 1995, pendant la période de l'après-guerre (Magill, 2010, p. 13-14), et l'impression et la distribution de manuels scolaires au contenu violent en Afghanistan dans les années 1980-1990 (Craig, 2002, p. 90-94 ; Spink, 2005, p. 195). À l'inverse, l'éducation peut contribuer à la transformation sociale en faisant évoluer la société de l'exclusion vers l'inclusion. C'est actuellement le cas au Rwanda, où des pratiques d'enseignement et des programmes d'études sur la consolidation de la paix familiarisent la prochaine génération avec les valeurs de respect et d'unité (King, 2011, p. 145-149). Au Guatemala, les accords de paix de 1996 comprenaient l'engagement d'étendre l'éducation bilingue interculturelle aux peuples autochtones, afin de réduire l'exclusion et de soutenir la consolidation de la paix (UNESCO, 2011, p. 223).

Ces valeurs mettent en exergue le fait que l'impact des conflits armés sur l'éducation a été constamment et systématiquement sous-estimé. Il est impossible d'isoler complètement les systèmes éducatifs des effets de la violence. Mais avec les types de violences actuels, où les parties armées prennent activement pour cible les enfants et les écoles, la destruction de possibilités d'éducation est d'une magnitude probablement sans précédent. La paix et la reconstruction d'après-conflit sont les seules bases viables sur lesquelles fonder une progression rapide vers l'enseignement primaire universel et la réalisation d'objectifs plus généraux dans les pays touchés par un conflit. Mais la tâche la plus ardue et la plus immédiate, pour la communauté internationale, est de renforcer la protection et de préserver l'accès à l'éducation pour ceux qui se trouvent en première ligne et ceux qui ont été déplacés de chez eux.

Nombreux sont les pays comptant d'importantes populations déplacées qui n'ont pas mis en place de réglementation, ni de pratiques, protégeant l'éducation. Il arrive souvent que des enfants déplacés qui ont migré vers des zones urbaines se voient refuser l'accès aux écoles pour des motifs quasi légaux. On en a un exemple dans la capitale soudanaise, Khartoum, où les personnes déplacées internes, au nombre de 1 million environ, représentent quelque 20 % de la population. Quel que soit le statut juridique de ces personnes déplacées, le fait qu'elles n'ont pas de papiers d'identité limite fréquemment leur accès aux services publics, dont les services d'éducation, et elles font plus souvent l'objet de mesures de réinstallation forcée que les autres groupes (Jacobsen et IDMC, 2008).

Les problèmes d'éducation auxquels se heurtent les personnes déplacées internes ne sont pas limités aux épisodes de conflit violent. Lorsque ces personnes reviennent chez elles après un conflit, elles sont fréquemment défavorisées en raison de leur pauvreté, de la perte de leur logement et de leurs autres biens, et des maigres services éducatifs disponibles. Plusieurs pays de l'ex-Union soviétique ont confrontés aux conséquences des déplacements causés par des différends territoriaux. Dans cette perspective, l'impact des conflits armés sur l'éducation a été constamment et systématiquement sous-estimé. Il est impossible d'isoler complètement les systèmes éducatifs des effets de la violence. Mais avec les types de violences actuels, où les parties armées prennent activement pour cible les enfants et les écoles, la destruction de possibilités d'éducation est d'une magnitude probablement sans précédent.

La paix et la reconstruction d'après-conflit sont les seules bases viables sur lesquelles on peut fonder une progression rapide vers l'enseignement primaire universel et la réalisation d'objectifs plus généraux dans les pays touchés par un conflit. Mais la tâche la plus ardue et la

plus immédiate, pour la communauté internationale, est de renforcer la protection et de préserver l'accès à l'éducation pour ceux qui se trouvent en première ligne et ceux qui ont été déplacés de chez eux.

Afin d'éclairer les conditions de réussite scolaires et éducatives des élèves en situation de réfugié au Cameroun et de permettre de poser les questions fondamentales liées à leur éducation, notre étude pose le problème des facteurs favorisant non seulement l'inadaptation scolaire des enfants victimes de conflits armés, mais également, celui de l'accès à l'éducation en situation de crise humanitaire. De manière spécifique, cette étude interroge les méfaits des conflits armés sur l'adaptation de l'apprenant bénéficiant du statut de réfugié et singulièrement les enfants centrafricains.

1.3. QUESTIONS DE L'ÉTUDE

Selon Tsafack (2004, p. 8), « *une recherche commence toujours par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte* ». Dans notre étude, nous aurons deux types de questions de recherche : une question principale et des questions secondaires.

1.3.1. Question principale

On a pu dire de la guerre que c'est « le développement en marche arrière » (Collier, 2007). Un épisode même bref de conflit armé peut interrompre les progrès ou effacer des gains obtenus au fil des générations, compromettant la croissance économique et l'amélioration de la santé, de l'alimentation et de l'emploi. L'impact en est le plus grave et le plus prolongé dans les pays et les peuples dont la résistance et la capacité de rebondir sont affaiblies par la pauvreté généralisée. En effet, il est rare que l'éducation soit mentionnée lorsqu'on évalue les dommages infligés par la guerre. L'attention internationale et les comptes rendus des médias sont invariablement centrés sur les images humanitaires les plus immédiates des souffrances et non sur les coûts cachés et les séquelles durables de la violence. Pourtant, il n'est pas de domaine où ces coûts et ces séquelles soient plus évidents que dans l'éducation. Dans nombre des pays les plus pauvres du monde, un conflit armé détruit non seulement les infrastructures scolaires mais aussi les espoirs et les ambitions d'une génération entière d'enfants.

Des statistiques chiffrées permettent de mesurer une partie des incidences d'un conflit sur l'éducation. Un fait saute aux yeux : les pays touchés par un conflit se retrouvent régulièrement en fin de liste dans les évaluations internationales des progrès en matière d'éducation – il semble donc bien que les conflits violents mériteraient une place plus

importante dans le programme de l'éducation pour tous. Mais les données ne rendent pas vraiment compte des effets d'un conflit. Les conséquences plus vastes des pertes, des blessures, de l'insécurité, des traumatismes psychologiques, de la désorganisation de la vie familiale et communautaire et du déplacement se prêtent moins aisément à la mesure. Ce qui ne les empêche pas de priver des enfants, des jeunes et des adultes de possibilités d'éducation qui leur permettraient de se changer la vie. Cela ne les empêche pas non plus de retarder les progrès du développement humain dans des pays entiers, qu'ils emprisonnent dans des cycles de violence, de pauvreté et de désavantage éducatif qui s'auto-alimentent. C'est une des grandes difficultés du développement, en ce début de XXIe siècle, que d'empêcher ces cycles de se perpétuer.

Or, la République Centrafricaine est un Etat fragile selon les indexations régionales et internationales de résilience et de fragilité. Il est exposé aux nombreux chocs, notamment l'héritage des conflits passés, l'éruption de violences périodiques, les luttes politiques, la pauvreté structurelle, la faible gouvernance, l'accès inégal aux services publics comme la santé, l'eau, l'assainissement, la nutrition et l'éducation et la vulnérabilité aux catastrophes naturelles.

En raison d'un haut niveau de polarisation ethnique, religieuse et régionale, qui escalade parfois aux tensions intercommunautaires et aux violences sectaires dans les écoles, la probabilité de l'éclatement d'un conflit est plus grande que d'habitude en raison du profond ressentiment qui sépare les groupes qui sont différents et rivaux. C'est au regard de cette situation que nous nous posons la question de recherche suivante : **Quel est l'impact des crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?**

1.3.2. Questions secondaires

Les questions secondaires sont la décomposition de la question principale. Dans cette étude, nous en avons formulé trois :

QS1. Quel est l'impact de la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?

QS2. Quel est l'impact des interactions sociales avec le groupe classe sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?

QS3. Quel est l'impact des conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé sur leur inadaptation scolaire ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'objectif peut se comprendre comme une communication d'intention qui décrit ce que l'on se propose d'atteindre et de réaliser à la fin d'une étude. Autrement dit, l'objectif d'une étude est le but, c'est ce que l'on propose d'atteindre en précisant la démarche utilisée pour démontrer un phénomène. Aussi, Grawitz (1993), précise que l'objectif d'une recherche c'est *déterminer ce que l'on veut décrire, définir, ce que l'on retient, et aussi écarter un certain nombre de problèmes. C'est-à-dire d'assigner une limite à l'enquête.*

Partant de la position de Couture et Fournier (1997), qui définissent l'objectif comme un énoncé indiquant ce que l'on désire réaliser, obtenir ou vérifier dans le cadre du projet, nous avons fixé, au regard du constat que nous avons fait, un certain nombre d'objectifs. Ceux-ci sont de deux (02) ordres : l'objectif général et les objectifs spécifiques ou secondaires.

1.4.1. L'objectif général

Cette recherche vise à faire un état des lieux de la connaissance actuelle sur les conséquences des crises humanitaires en général et singulièrement du conflit centrafricain sur l'éducation des apprenants ressortissants de ce pays admis dans les écoles publiques du Cameroun. Il est donc question pour nous d'analyser et de comprendre ce qui pourrait expliquer le fait que ces apprenants soient toujours en retrait dans leurs performances de classe. Cet état des lieux pourrait aider à mieux préciser les orientations pour des études plus approfondies dans le cadre d'une intervention humanitaire. Conçu comme l'objectif de recherche plus global, il vise un certain nombre d'objectifs encore plus spécifiques que nous analyserons ci-dessous.

1.4.2. Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont des activités que les chercheurs comptent mener en vue d'atteindre l'objectif général. Ce sont les objectifs plus restreints et opérationnels, palpables et donc mesurables. Aussi, plus spécifiquement, cette étude vise à :

OS1. Montrer qu'il existe pour les enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé les dimensions quantitative et qualitative du conflit, source de la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil et qui sont corrélées à leur inadaptation scolaire.

OS2. Montrer, sur la base des données disponibles, que l'incidence du conflit sur les interactions sociales avec le groupe classe est fortement corrélée avec l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

OS3. Montrer que les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé sont corrélées à leur inadaptation scolaire.

Ces trois objectifs originaux ou spécifiques qui dérivent de notre objectif général sont en congruence avec nos questions spécifiques et nos hypothèses de recherches.

1.5. INTÉRÊTS ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

1.5.1. Intérêt de l'étude

L'intérêt est l'attention que l'on porte à quelque chose. Selon Sillamy (2003), il s'agit de « *ce qui importe à un moment donné* ». C'est ce qui présente une utilité pour un individu ou un groupe. Vue sous cette perspective, cette étude présente plusieurs intérêts, qui présentent spécialement des dimensions scientifiques et pédagogiques.

1.5.1.1. Intérêt scientifique ou théorique

La critique de la réalité scolaire a souvent été faite par les pédagogues eux-mêmes et depuis longtemps. Sans négliger ni l'amélioration des conditions matérielles (en particulier l'allègement des classes) ni l'amélioration de la formation des maîtres sans lesquelles aucune transformation de l'école n'est pensable, on peut, grâce aux travaux psychopédagogiques, entrevoir ce que devrait être l'école pour qu'elle puisse mieux jouer son rôle. On peut rappeler les changements d'attitude indispensables : place plus grande à accorder aux secteurs de notre héritage culturel qui restent encore les parents pauvres dans l'éducation (culture artistique, culture physique et sportive, connaissances pratiques et techniques...) ; développement des capacités d'observation, du raisonnement, du goût pour la connaissance au lieu d'apprentissages passifs centrés principalement sur la mémoire, etc.

En effet, la littérature sur les problèmes d'apprentissage démontre clairement les conséquences néfastes des effets associés aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale ainsi que le besoin d'utiliser des outils efficaces pour prévenir et intervenir en milieu scolaire. Autrement dit, la question de l'adaptation scolaire, l'importance de l'intervention éducative précoce ciblant le développement des habiletés sociocognitives nécessaires à la vie en société apparaît incontestable, pour comprendre que le visage lié aux problèmes d'adaptation scolaire et sociale n'a pas de frontière. Il se présente manifestement que c'est à la communauté scientifique internationale de concerter ses expertises pour mener à bien la lutte pour la

prévention en milieu scolaire. C'est dans ce sens que s'inscrit Gravel (2006) lorsqu'il soutient que la promotion d'échanges internationaux représente ainsi un enjeu majeur pour le développement des universités, mais également pour le développement de toutes les petites sociétés locales internationalement similaires.

La nécessité d'échanger sur les connaissances et les pratiques actuelles en éducation, tant au niveau des enseignants, des directions que des chercheurs, est de plus en plus d'actualité. Aussi pour cette étude, trois thèmes de recherche ont été soulevés. Pour comprendre la recherche interculturelle en partenariat, un portrait de l'internationalisation des savoirs en contexte interculturel sera dressé afin d'expliquer l'importance actuellement accordée à la mise en commun d'observations, d'expertises et d'analyses comparées. Ensuite, les concepts liés aux différents problèmes de l'inadaptation scolaire et sociale en milieu scolaire sont présentés. Par cette démarche, il y a le désir de mieux comprendre le phénomène de l'inadaptation scolaire et sociale par une approche descriptive et ainsi d'en saisir les différentes implications pour l'intervention éducative.

1.5.1.2. Intérêt pédagogique

Comprendre le phénomène des problèmes d'adaptation scolaire et sociale ou, selon d'autres points de vue, le phénomène de l'inadaptation psychosociale est une tâche ardue pour tous les professionnels œuvrant auprès des enfants. Les effets qui y sont associés soulignent Vitaro et Gagnon (2000), constituent un défi redoutable à cause de leur complexité: la délinquance, la violence, l'intimidation, le décrochage scolaire, l'exclusion sociale et l'isolement sont tous des exemples de conséquences que peuvent engendrer les problèmes d'adaptation chez les enfants qui n'ont pas reçu l'aide adéquate. Pour Terrisse (2000), la complexité et les multiples facettes de ce phénomène exigent de dresser un portrait des facteurs de risque et de protection afin d'expliquer ce phénomène hétéroclite qu'est l'inadaptation scolaire et sociale. En effet, partant du postulat que la ségrégation, conçue pour remédier aux échecs et aux difficultés que les enfants éprouvent en milieu scolaire, contient en elle son propre échec et peut fournir à l'école l'alibi nécessaire à sa propre sclérose, à ses propres manques, nous pensons que toute inadaptation implique une relation dont la caractéristique est d'être réciproque. Autrement dit, si on peut dire qu'un enfant est inadapté à l'école, on devrait tout aussi bien dire que l'école est inadaptée à l'enfant et remettre en question l'école et tout notre système éducatif.

En considérant l'école comme une réalité absolue, voire statique, par rapport à laquelle l'enfant est évalué (c'est lui qui a des manques, c'est lui qui ne s'adapte pas), on a très souvent tendance à résoudre tous les problèmes qui surgissent par la création d'institutions spécialisées, spécifiques de l'enfance inadaptée, institutions dont la relative hypertrophie est bien insuffisante pour résoudre tous les problèmes posés. Pour comprendre les phénomènes d'inadaptation scolaire, il faut prendre en considération les deux termes de la relation : l'enfant et l'école. Ce travail devient donc intéressant en ce sens que pour nous, l'identification des facteurs de risque et de protection contre l'inadaptation est d'un grand avantage pour la planification et l'organisation des services à offrir aux jeunes.

1.5.2. Pertinence de l'étude

La question de l'éducation en situation de pré conflit, de conflit et de post-conflit soulève nombre d'interrogations sur les stratégies éducatives des populations déplacées et réfugiées, sur les politiques d'éducation à proposer ainsi que sur les évolutions récentes et le devenir de systèmes éducatifs profondément perturbés voire complètement détruits. La présente recherche s'inscrit dans une dynamique scientifique plus large, qui vise à problématiser le thème « Éducation et conflit en Afrique », et ce à travers les deux axes suivants :

- ❖ une genèse des phénomènes de violence apparus sur la scène éducative en Centrafrique (des années 2013 à nos jours) ;
- ❖ une analyse des conséquences des événements de Tabou et du conflit armé centrafricain sur le système éducatif, tant en Centrafrique que dans les pays limitrophes et singulièrement au Cameroun.

Les événements survenus en Centrafrique depuis décembre 2013 ont eu des effets à la fois sur le système éducatif centrafricain et sur celui du Cameroun pour ce qui relève de la région de l'Est. Il est nécessaire d'en tirer les enseignements, mais aussi de s'inscrire dans des perspectives où l'éducation pourrait contribuer à la paix et à l'enrayement de la violence qui peut se présenter en amont comme en aval des conflits.

C'est pourquoi cette recherche entend répondre à un besoin pressant d'action, dûment exprimé de la part des acteurs de la société civile dans la perspective de les éclairer sur les enjeux sociaux, économiques et politiques des décisions prises ou à prendre, sur un court, un moyen voire un long terme.

Ce besoin d'action ne peut être satisfait, dans l'immédiat du moins, sans une exploration scientifique et académique des trois dimensions choisies dans ce projet. C'est la raison pour laquelle ce projet poursuit l'objectif de répondre aussi à un besoin de production de connaissances scientifiques, d'autant plus nécessaire que la littérature disponible sur le thème de l'éducation en situation de conflit émane de manière quasi-exclusive des institutions décisionnaires. Nous pensons qu'à terme, cette étude permettra de fournir des éléments de connaissance à même de pouvoir éclairer les différents acteurs, en identifiant des pistes pour l'action. Elle pourra aussi aider à mieux préciser les orientations pour des études plus approfondies dans le cadre d'une insertion des apprenants réfugiés ou rapatriés.

1.6. HYPOTHESES DE L'ETUDE

D'après Ouellet (1999, p.45), « l'hypothèse est une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises ».

Pour Grawitz (2000, p. 398),

L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie.

Pris dans ce sens, une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'expérimentation peut être confirmé ou infirmée. Nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

1.6.1. Hypothèse générale

Dans le cadre de notre étude l'hypothèse générale est la suivante : **les crises humanitaires auraient un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?**

1.6.2. Hypothèses secondaires ou spécifiques

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puis qu'elles sont non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrètes à

manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles consistent en une opérationnalisation de l'hypothèse générale. Ainsi avons-nous formulé trois hypothèses opérationnelles qui répondent à nos questions secondaires, elles-mêmes rendant compte de la congruence entre les objectifs et les hypothèses. Ce sont :

HR₁. La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil a un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₂. Les interactions sociales avec le groupe classe ont un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₃. Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ont un impact significatif sur leur inadaptation scolaire.

1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE

Par limites de l'étude, nous entendons les nombreuses barrières, des bornes des degrés d'approfondissement de nos investigations pour la réalisation de notre étude. Aussi, pour conduire notre recherche, il a été question pour nous de circonscrire le champ d'étude sur divers horizons. Nous avons envisagé de la circonscrire sur le plan thématique, spatial, temporel et matériel.

1.7.1. Délimitation thématique

Ce travail porte sur l'inadaptation scolaire de l'apprenant réfugié et singulièrement du jeune centrafricain ayant pris la route pour cause de conflit armé dans son pays. Cependant, il nous semble évident qu'on ne saurait traiter de la prévention des inadaptations scolaires ou sociales sans toutefois opposer les notions d'adaptation et d'inadaptation. S'interroger sur les causes de l'inadaptation scolaire invite donc tout logiquement à entreprendre d'en cerner les notions. Cette tentative faite à l'aide de quelques définitions montre que la frontière entre ce qui est (normal) ou (anormal) repose sur de multiples facteurs et sur une compréhension approfondie du phénomène de l'inadaptation. Pour Larousse, il s'agit de « L'absence de bonnes intégrations et de relations adaptées et harmonieuses avec le milieu où vit un sujet » (Larousse, 2005, p. 460).

Or, ce terme n'a pas de sens pris isolément. En effet, on parle d'inadaptation familiale, scolaire, sociale ou professionnelle, dont l'origine peut être aussi bien une maladie ou une

déficience qu'une exclusion sociale ou une mauvaise orientation professionnelle. Pour le Robert Lafon (1943) repris par Bloch et al.,(1991), la notion d'enfance inadaptée est :

"tantôt un jeune sujet que ses anomalies, l'insuffisance de ses aptitudes ou de son efficacité générale ou le défaut de son caractère mettaient en marge ou en conflit prolongé avec les réalités ou les exigences d'un entourage conforme à son âge et à son origine sociale, tantôt un sujet dont les aptitudes et l'efficacité étaient suffisantes et le caractère normal, mais qui souffrait d'un milieu non-conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels, tantôt enfin un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu 'non conforme.' Ce qui donne trois grands types d'inadaptation : celle qui tient de l'enfant, celle qui tient du milieu et celle qui tient aux deux". (Larousse, 2005, p.460).

Malgré une connotation négative, leurs contributions demeurent profitables car, il faut souligner que lorsqu'on parle d'inadaptation, on envisage une portée négative qui ne peut être conçue que par rapport à une disposition que l'on juge normale : l'adaptation. C'est donc le concept d'inadaptation qui a été retenu pour cette recherche.

1.7.2. Délimitation spatiale

Notre étude nous a imposé de faire nos descentes sur le terrain dans une école inclusive de Yaoundé. La facilité d'accès pour investigation, ainsi que les personnes ressources à notre disposition directe, nous ont emmené à effectuer nos investigations au niveau de l'école publique de Nkolndongo, située dans la ville de Yaoundé, arrondissement de Yaoundé IV^e, quartier Nkolndongo. Cette école placée sous la tutelle administrative du MINEDUB s'aligne dans l'ordre de l'enseignement de base (cursus maternelle et primaire), et offre aux élèves centrafricains, les mêmes enseignements de base que les élèves camerounais inscrits dans les établissements scolaires.

1.7.3. Délimitation temporelle

Notre étude a été menée tout au long de notre fin de cycle de Master en Education spécialisée option intervention et action communautaire, spécialité psychologue professionnel en écologie humaine. Compte tenu de certaines réalités reposant sur les charges financières et l'ensemble de nos déplacements (plusieurs descentes sur le terrain dans le Département du Mfoundi et dans ses environs), nous nous sommes contraints à augmenter la période de nos investigations de plusieurs mois d'observation supplémentaires afin de mieux cerner notre problème. Par ailleurs, notre état de santé n'ayant pas toujours connu sa bonne forme pendant cette période nous a également contraints de faire certains arrêts de travail. Ce qui justifie que

notre recherche a donc eu une durée un peu plus longue que les dix-huit (18) mois environ prévus pour sa réalisation.

1.7.4. Délimitation matérielle

Les principales limites de ce mémoire sont sans contredit en lien avec la constitution de l'échantillon dans une approche genre. En effet, les apprenants du genre féminin sont peu représentés dans ce projet si l'on compare avec les nombre du sexe féminin, mais cet échantillon est néanmoins assez proche de la réalité de la situation d'apprentissage des enfants réfugiés dans les écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé IV.

Une autre limite de notre mémoire porte sur la généralisation des données. Même si nous atteignons la saturation empirique, nous ne pouvons généraliser nos résultats à l'ensemble de la population des apprenants réfugiés. Bien entendu, le contexte social y est pour beaucoup. En effet, les enfants des réfugiés centrafricains résidant dans la ville de Yaoundé ne bénéficient pas des mêmes conditions de vie que nombre de leurs camarades camerounais. Cela joue pour beaucoup dans la trajectoire de leur scolarisation et sans doute sur les motivations à continuer à apprendre ou simplement sur leurs performances.

Par ailleurs, il est connu de nombreux chercheurs en psychologie du trauma que le vécu psychologique d'une situation diffère d'un enfant à un autre. Aussi, l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette étude vont à l'encontre d'une représentation « uniformisée », stéréotypée de ces enfants, souvent perçus comme une population relativement homogène et destinée à l'excellence, à la réussite scolaire et sociale. La réalité apparaît plus complexe, plus différenciée, notamment en fonction du sexe des sujets.

1.8. DÉFINITION DES TERMES CLÉS ET CONCEPTS DU SUJET

La compréhension d'un problème telle que soit son degré passe par la maîtrise de certains termes. Ce dernier permet l'interprétation active du sujet pour ainsi éviter les incompréhensions. Pour Durkheim (1895) « le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question. » C'est dans ce sens que, dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle dans notre travail, nous tenterons de clarifier la compréhension des différentes notions qui le constituent.

1.8.1. Crise et crise humanitaire

La situation de conflit, en elle-même, est menaçante et dangereuse pour tout un chacun. Elle engage des enjeux vitaux pour l'intégrité physique des personnes, la préservation des biens, l'intégrité du territoire national, l'autonomie économique et politique du pays, voire

même son existence en tant que nation et la survie de sa civilisation et de sa culture. Tout cela constitue une rupture par rapport au mode de vie du temps de paix et suscite des inquiétudes légitimes. Dans ce contexte, il importe de maîtriser la notion de crise avant d'aborder celle complexe de crise humanitaire.

1.8.1.1. La notion de crise

Une crise souligne Josse (2006, p.15) est une situation aiguë, difficile à gérer, ayant des conséquences importantes et durables, généralement néfastes. Elle peut résulter d'un accident ou d'une évolution normale d'une situation. La crise ne doit pas être comprise par rapport à une condition d'équilibre, à un état stable, à un système ou à des références universelles mais doit être appréhendée comme un processus de passage. En effet, elle constitue une mutation d'un état, d'un moment ou d'un type d'organisation à un autre, par exemple, d'une situation stable ou critique à une situation catastrophique. La crise est donc un bouleversement désastreux de la situation antérieure.

Le Guide pour les gestionnaires de la fonction publique au Canada (2004) définit la crise comme étant une situation qui porte atteinte en quelque sorte aux convenances, aux traditions ou aux valeurs, à la sécurité ou à la protection du public, ou encore à l'intégrité du gouvernement. On comprend dès lors qu'en ce qui a trait aux crises, elles ne débutent pas toujours par une urgence et ne présentent pas nécessairement une menace grave pour la vie humaine ou les biens.

Dans la présente étude, la crise s'entend comme toute situation personnelle (traumatique ou événement stressant) ou sociale qui implique un changement brusque, inattendu de l'équilibre d'une personne ou groupe, une perturbation de l'existence quotidienne, suivant l'épuisement des mécanismes d'adaptation (coping).

1.8.1.2. Crise humanitaire

Une crise humanitaire est une situation dans laquelle la vie d'un grand nombre de personnes est menacée, et la mise en œuvre de moyens extraordinaires, dépassant ceux de l'aide humanitaire classique, est nécessaire pour éviter une catastrophe ou au moins en limiter les conséquences.

Pour Josse (2006), les critères autorisant à parler de catastrophe ou de crise humanitaire sont :

- ❖ Une situation s'est détériorée de façon importante.

- ❖ L'événement (tremblement de terre, bombardements, épidémies, etc.) ou ses conséquences (manque d'eau potable, de nourriture, de soins de santé, d'abris) a causé de nombreuses victimes (morts, blessés, sinistrés et rescapés, malades, etc.) et risque de mettre en péril la vie de milliers d'individus s'ils ne sont pas secourus.
- ❖ La singularité et l'ampleur du désastre plonge la population concernée dans une situation de détresse (risque de souffrance émotionnelle forte et durable, déplacements vers une zone sécuritaire, problèmes sanitaires, famine, etc.).
- ❖ L'événement a provoqué des destructions matérielles substantielles (habitations, établissements scolaires, institutions, industries et structures de soins de santé détruites, routes et ponts coupés, etc.) et a altéré la géographie humaine (par exemple, cultures inondées sans destruction matérielle). Il a des répercussions sur le fonctionnement et les activités de la population et remet en question la continuité de l'organisation sociale par destruction ou altération de ses réseaux fonctionnels (réseaux de production, de distribution et de consommation d'énergie, de nourriture, d'eau potable et de soins médicaux, de circulation des biens et des personnes, des systèmes de communication et d'information, d'éducation, de maintien de l'ordre et de gestion des cadavres). Ces conséquences sont durables ou complexes.
- ❖ La situation surprend les responsables institutionnels. Elle menace la chaîne des différentes unités décisionnelles et réduit le laps de temps disponible pour la prise de décision. Les institutions nationales sont dans l'incapacité ou n'ont pas la détermination de porter secours aux populations concernées.

Au regard de ce qui précède, on peut retenir dans cette étude qu'une crise humanitaire survient lorsqu'un événement affecte des populations vulnérables qui ne peuvent pas résister aux conséquences négatives par elles-mêmes. Vulnérabilité, souvent reliée à la pauvreté, fait référence à l'incapacité des individus ou des groupes d'individus à résister et à se remettre des risques qui menacent leur vie. De ce fait, les populations pauvres sont plus susceptibles d'être plus vulnérables aux catastrophes naturelles et/ou d'origines humaines. Généralement les groupes les plus vulnérables au sein des communautés touchées, sont les enfants, les femmes enceintes et allaitantes, les migrants et les personnes déplacées.

1.8.2. Inadaptation

L'inadaptation désigne l'absence de bonne intégration et de relations adaptées et harmonieuses avec le milieu où vit un individu. On parle d'*inadaptation familiale, scolaire,*

sociale ou *professionnelle*, dont l'origine peut être aussi bien une maladie ou une déficience, qu'une exclusion sociale ou une mauvaise orientation professionnelle, par exemple.

Le terme *inadaptation* a surtout été utilisé après la Libération, lorsque le Conseil technique français de l'enfance déficiente ou en danger moral a été créé, pour désigner toute la population infanto-juvénile ayant besoin de mesures médicales, psychologiques ou éducatives différentes de celles prévues pour la majorité des autres jeunes, afin d'être ramenés à une vie normale.

Pour Ritzen (1976, p. 260), l'inadaptation sociale serait donc le « *résultat de contraintes, comme des conflits très divers, dans lesquels peuvent s'exprimer tous les types d'organisation de la personnalité, qu'ils soient considérés ou non comme pathologiques.* »

Pour Lafon (1943) repris par Bloch et al. (1991, p. 373),

L'inadapté est [...], tantôt un sujet jeune dont les aptitudes et l'efficacité étaient suffisantes et le caractère normal, mais qui souffrait d'un milieu non conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels, tantôt enfin un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu non conforme.

Dans le présent travail, nous appréhendons l'inadaptation comme le défaut de rapports harmonieux et d'équilibre entre un individu et le milieu : déséquilibre ou rupture du rapport individu/milieu, ou situation hors de la zone d'adaptation qui est celle pour laquelle les besoins fondamentaux de l'individu trouvent une possibilité de réponse du milieu.

1.8.3. Ecole

Pour Larousse (1997, p. 360), l'école vient du Latin "*Schola* " et désigne un « *établissement où l'on donne un enseignement. Etablissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire* ».

Selon le Dictionnaire de l'Enseignement en Afrique (1987, p. 82), soutient quant à lui que « *l'école est l'un des moyens que l'état utilise pour assurer l'éducation des enfants. Elle est à la fois une institution, un groupe humain et un lieu* ».

Pour Le Thanh Khôi (1978) « *L'école reste un lieu d'apprentissage du savoir rationalisé, systématisé, intégrant si non toutes, du moins une grande partie des richesses de l'humanité* ». C'est aussi un environnement essentiellement instructif et éducatif. Les élèves, le plus souvent sont passifs et reçoivent un savoir qui sera le gage de leur développement et de leur insertion sociale car, souligne Alexis Touraine (1991), la société lui confie le soin de

transmettre aux enfants des valeurs culturelles, morales, sociales qu'elle juge indispensables à la formation d'un adulte et à son intégration dans son milieu.

Morfaux (1980, p. 94) distingue l'école traditionnelle ou classique, opposée à l'école nouvelle ou active. C'est une appellation donnée généralement par ses adversaires, relevant surtout ses insuffisances : excès de l'enseignement magistral visant essentiellement à l'instruction, c'est-à-dire à la transmission à des élèves passifs et réceptifs d'un savoir théorique abstrait, livresque et loin de la vie, et au développement de la seule intelligence ; pour ses partisans, elle a le mérite d'une part, d'être une école de culture générale et d'humanisme, préservant tout l'acquis et l'héritage de la civilisation occidentale, et d'autre part, par l'importance donnée à la dissertation, aux problèmes en science, de développer les aptitudes à la création.

Dans cette étude, nous saisissons l'école comme une institution générale ou spécialisée où est donné un enseignement collectif, son but ultime est de préparer et de former les jeunes pour la société, ceci en inculquant à l'être humain, des connaissances variées et susceptibles de lui permettre de s'intégrer et s'insérer au mieux dans le groupe social auquel il appartient et partant, dans la société humaine entière. Elle devra en outre, contribuer à la transformation de la société à travers une formation guidée des individus.

1.8.4. Inadaptation scolaire

L'inadaptation de l'enfant au milieu scolaire peut n'être qu'un aspect d'une inadaptation plus générale à la « vie normale » ; elle peut être aussi isolée, tenant à l'enfant et à ses propres incapacités, ou à la structure et au « climat » scolaire dans lesquels il ne trouve pas la satisfaction de ses besoins et de ses aspirations.

Alors que le concept d'adaptation est utilisé pour décrire le processus visant à assurer l'harmonie entre des éléments en interaction ou pour représenter la résultante de ce processus comme l'affirme Legendre (1988), la notion d'inadaptation s'entend généralement comme une situation de discordance entre les réponses d'un individu et les exigences de son environnement. Se situant au niveau de la relation individu-milieu (Paquette et coll., 1980), elle désigne une réalité relationnelle qui se définit par rapport à un milieu donné et dans un temps donné (COPIE, 1981).

En fait, la nuance qui distingue l'adaptation de l'inadaptation varie selon le contexte et selon les acteurs impliqués. C'est tout le sens de Gaudin et Percerot, (1979, p. 3) lorsqu'ils soutiennent que « les critères de l'inadaptation ne sont pas immuables mais dépendent pour

une large part de la norme sociale, du tissu social et de leur évolution ». Pris dans ce sens, l'inadaptation se présente donc essentiellement comme une réalité qui est fonction du seuil de tolérance du milieu social dans lequel évolue une personne.

Les inadaptations scolaires, ou plus simplement les difficultés scolaires, sont de formes, d'intensité, et de moments très variés ; il est exceptionnel qu'un enfant ne rencontre pas quelques difficultés, au moins à un moment de sa scolarité : l'entrée en classe, le changement de cycle, etc.

Dans cette recherche, L'inadaptation scolaire apparaît comme un phénomène situationnel qui se manifeste par des comportements ou des performances qui contreviennent aux normes de l'école où ils se manifestent et qui excèdent le seuil de tolérance de la personne en autorité qui les perçoit. Elle se confond donc à l'échec scolaire que nous appréhendons comme une classe d'événements (redoublement, mauvaises notes, abandons, absences, réorientations...) relativement "anormaux" eu égard aux objectifs et aux attentes de l'institution scolaire, des parents et de l'élève.

1.8.5. Enfant

Étymologiquement, le mot *enfant* vient du latin *in*, privatif et *fan*, parler et signifie ne parle pas. Un enfant est un être humain, mâle ou femelle dans sa période de développement située entre la naissance et l'adolescence. L'enfance est donc la période qui va de zéro à 10 – 12ans selon les psychologues de l'enfant.

Selon le dictionnaire de Psychologie Fondamentale (1997), « *l'enfant désigne un individu d'une classe d'âge avant l'adolescence* ».

Dans notre étude, cette notion peut se confondre avec le concept d'élève.

En effet, le mot élève renvoie selon le *dictionnaire Le Robert Micropoche* (2004), à toute « *personne qui reçoit les leçons d'un maître ; qui fréquente un établissement d'enseignement* ». L'élève est donc cet apprenant inscrit dans une structure éducative formelle ; qui se doit d'être encadrée par l'organisation du système éducatif d'un Etat. Tel que présenté selon le rapport d'état du système éducatif national camerounais – RESEN, et la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Tout élève devrait donc bénéficier d'une éducation nette, afin de mieux s'intégrer dans la société mentionne Sillamy (1989, p. 94) ; quel que soit ses facultés et sa validité, ou les éventuels soucis handicapants qu'il présenterait en soi.

1.8.6. Réfugié

La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés précise qu'un réfugié est une personne qui,

Craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays.

La Convention de l'O.U.A. régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique, signée le 10 septembre 1969 et entrée en vigueur le 23 juillet 1975 ne s'est pas bornée à reproduire un texte existant. Elle dispose que le terme réfugié s'applique également à

toute personne qui, du fait d'une agression, d'une occupation extérieure, d'une domination étrangère ou d'événements troublant gravement l'ordre public dans une partie ou dans la totalité de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité est obligée de quitter sa résidence habituelle pour chercher refuge dans un autre endroit à l'extérieur de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité.

Une telle approche se justifiait par le contexte politique et économique de l'époque.

Le réfugié comme l'explique Bernard Connan (1983), c'est « *celui qui a dû quitter son pays pour fuir un danger grave ou qui, résidant à l'étranger, ne peut sans encourir un tel danger revenir dans sa patrie* ».

CHAPITRE 2 : SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS ET INADAPTION SCOLAIRE

Le présent chapitre examine la problématique de l'inadaptation scolaire, en présentant d'abord le système éducatif camerounais. Par la suite, il essaye de cerner la notion d'inadaptation comme étant essentiellement subjective et évolutive. Enfin, il propose une présentation des grands courants idéologiques qui ont marqué le système scolaire camerounais, à travers lesquels, émergent différentes explications des principaux facteurs de l'inadaptation scolaire et des solutions à mettre de l'avant pour prévenir et contrer ce phénomène.

2.1. LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS

Au Cameroun, le système éducatif est régi par la loi numéro 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation. En effet, l'Article 15 de cette loi stipule que

[...] le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Outre le fait que l'enseignement supérieur soit commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal.

L'enseignement préscolaire est le premier niveau. Il dure officiellement deux ans, même si dans certaines écoles privées laïques cela peut aller jusqu'à trois ans.

L'enseignement primaire a pour objectif de dispenser une éducation de base dans les écoles primaires à tous les enfants âgés d'au moins six ans. D'une durée de six ans, il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et par le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone. C'est la clé de l'éducation et le niveau déterminatif de la formation d'un élève car à ce niveau si les bases sont mal fixées, le succès pour la suite des études ne sera pas facile à gérer. Assurer l'éducation d'un enfant, c'est lui donner les armes lui permettant de se défendre tout seul dans la vie quotidienne. Dans ce sens, A. Bergé affirme ceci : « *éduquer un enfant, c'est essentiellement lui apprendre à se passer de nous* ».

L'école primaire doit permettre à chaque élève de faire les apprentissages de base qui contribueront au développement progressif de son autonomie intellectuelle et d'aborder les savoirs qui lui seront proposés par l'école secondaire. Tout en acquérant les savoirs de base essentiels, l'élève doit entreprendre formellement l'apprentissage des méthodes de travail qui lui seront indispensables pour ses études ultérieures et commencer à s'initier à d'autres contenus de formation ainsi qu'aux caractéristiques principales de la société et aux valeurs qui doivent y être promues. Après le primaire c'est le secondaire.

L'enseignement post-primaire est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : une section artisanale dans laquelle on forme les élèves dans les filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité, etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture, etc.). Cet enseignement permet aux élèves qui ont abandonné les études au niveau du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire d'acquérir des compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle ou qui leur permettront de poursuivre leurs études pour obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

L'enseignement secondaire est composé de deux cycles dans chaque sous-système (francophone et anglophone). Dans le sous-système francophone, le premier cycle de l'enseignement secondaire général comprend quatre années d'études et est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle en ce qui concerne l'enseignement secondaire technique ; le second cycle dure trois années et est sanctionné par le Baccalauréat (général ou technique). Dans le sous-système anglophone, le premier cycle comprend cinq années d'études et est sanctionné par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) et le second dure deux années et est sanctionné par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level).

L'enseignement normal se décline en deux types : (1) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), qui forment les enseignants intervenant dans les écoles maternelles et primaires ; (2) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET), qui forment les enseignants intervenant dans le post-primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire technique. La durée de la formation dans ces écoles varie d'un à trois ans selon le diplôme d'accès, soit le Baccalauréat, le probatoire ou le BEPC/CAP. Les études sont sanctionnées par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Technique (CAPIET).

2.1.1. Un système marqué par de fortes disparités

Le phénomène de scolarisation est bien loin d'être homogène sur l'ensemble du territoire national. Pour un individu scolarisable, la scolarisation dépend, entre autres, de la localisation administrative (province, département, arrondissement), de caractéristiques de la zone de résidence (zone urbaine/zone rurale), du genre de la personne scolarisable (garçon/fille), et du revenu de sa famille (riche/pauvre). Des quatre facteurs considérés, le genre est le facteur qui fait le moins de différences avec 14 points d'écart dans le taux d'achèvement du primaire des filles et des garçons alors que l'écart est de 25 points entre les jeunes appartenant aux groupes des 40 % les plus pauvres et ceux appartenant aux 60 % les plus riches. Les facteurs de nature géographique sont davantage prégnants avec un différentiel de 40 points entre le milieu urbain et rural et de 60 points si on oppose les Provinces du Nord et de l'Extrême-Nord à celles du Centre, du Littoral ou du Sud. Les habitants de ces provinces du nord du pays se caractérisent traditionnellement par une plus faible propension à envoyer leurs enfants (filles et garçons confondus) à l'école primaire, et on observe que dans ces provinces les filles sont, en moyenne, moins scolarisées que les garçons (ce n'est pas tant l'accès à l'école primaire que la rétention qui est moindre pour les filles). Cependant, des analyses récentes montrent que ce comportement vis-à-vis de l'enseignement tend à évoluer, lentement, vers une généralisation de la scolarisation des garçons et des filles, les campagnes pour la scolarisation ayant peut-être joué un rôle dans ce changement d'attitude.

Il est par ailleurs intéressant de noter que les inégalités de scolarisation selon le genre sont globalement modérées dans le primaire et le premier cycle secondaire pour s'intensifier ensuite ; les disparités selon la province, pour leur part, s'établissent dès l'accès au premier cycle secondaire pour rester plus ou moins stables ensuite comme si les jeunes des zones géographiques « défavorisées » qui avaient passé ce cap pouvaient ensuite continuer leurs études sans encombres particuliers. Enfin, si les disparités selon le revenu existent bien dans le primaire (25 points d'écart entre les deux groupes considérés plus haut dans l'achèvement du primaire), il faut noter qu'elles se creusent de façon considérable ensuite avec une représentation 10 fois moins fréquente des jeunes du groupe des 20 % les plus pauvres que celle des jeunes du groupe des 20 % les plus riches dans le premier cycle secondaire; les chances de ces derniers sont 40 fois plus grandes que celles des jeunes du groupe des 20 % les plus pauvres dans la scolarisation au second cycle secondaire ; dans le supérieur, il n'y a pratiquement aucun étudiant originaire du premier et du second quintile de revenu. Ces chiffres manifestent un degré très élevé d'inégalités économiques et sociales dans le système éducatif camerounais.

2.1.2. Focus sur l'éducation primaire

L'âge officiel d'accès au cycle primaire au Cameroun est de six ans. Le cycle primaire a une durée de six ans et est structuré en trois niveaux : (1) le Niveau I, qui regroupe les deux premières années du cycle (SIL et CP) ; (2) le Niveau II, regroupant le CE1 et le CE2 ; (3) le Niveau III, constitué des Cours Moyens (CM) de premières et deuxièmes années. Il existe deux sous-systèmes d'enseignement primaire au Cameroun : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Les deux sont implantés dans l'ensemble du territoire camerounais même si le sous-système anglophone est majoritaire dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et que le sous-système francophone est davantage présent dans les huit autres régions du Cameroun.

2.1.2.1 Les types d'écoles dans le cycle primaire

Les écoles primaires au Cameroun sont catégorisées selon deux dimensions : le sous-système d'enseignement (anglophone ou francophone) et le promoteur (État ou privé) qui donne lieu à deux ordres, le public et le privé. Il convient de signaler ici qu'il existe aussi, mais de manière assez marginale (environ 2 %), des écoles communautaires, lesquelles en général ont vocation à être transformées en écoles publiques. L'ordre privé est subdivisé en deux grands sous-ordres que sont le privé laïc et le privé confessionnel.

Les écoles primaires au Cameroun fonctionnent selon trois régimes : (i) à plein temps, c'est-à-dire que toutes les classes de l'école sont fonctionnelles du lundi au vendredi de 7h30 à 15h00 sauf le mercredi après-midi ; (ii) à mi-temps, c'est-à-dire que toutes les classes sont opérationnelles du lundi au vendredi soit en matinée, soit dans l'après-midi et possiblement le samedi matin ; (iii) mixte, c'est-à-dire que certaines classes fonctionnent à plein temps et d'autres à mi-temps.

Pour l'année scolaire 2014-2015 souligne PASEC (2016), le cycle primaire au Cameroun compte un effectif de 4 369 988 élèves dont 2 051 969 filles, soit environ 47 %. De cet effectif, près de 76 % des élèves sont scolarisés dans les écoles publiques, 22,4 % dans le privé et 1,8 % dans le communautaire. Le sous-système francophone scolarise 78,3 % des enfants camerounais et le sous-système anglophone, 21,7 %.

En ce qui a trait aux élèves scolarisés dans le privé, ils sont 53 % à fréquenter le privé laïc en 2014-2015 et 47 %, le privé confessionnel. Ces derniers se répartissent comme suit : 72,5 % dans les écoles catholiques, 27,5 % dans les écoles protestantes et 11,0 % dans les écoles islamiques.

Pour la même année scolaire, on dénombre 18 136 écoles primaires dont 64,1 % relèvent du secteur public, 31,9 % du privé et 4,0 % du communautaire. Le sous-système francophone représente 71,6 % des écoles et le sous-système anglophone, 28,4 %. Pour ce qui est du privé, les différents sous-ordres représentent, en termes de pourcentage d'écoles du secteur privé, 59,6 % pour le laïque, 22,0 % pour le catholique, 13,3 % pour le protestant et 5,1 % pour l'islamique.

2.1.2.2. La pédagogie en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques

Selon le programme officiel en vigueur au Cameroun en 2014, les approches pédagogiques retenues pour l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage des mathématiques sont : la pédagogie par objectifs (PPO), l'approche par compétences (APC), la nouvelle approche pédagogique, la Main à la pâte (MAP) et la pédagogie de l'intégration.

2.1.2.3. Les curricula

Le contenu des curricula du primaire en vigueur au cours de l'année scolaire 2013-2014 dans le sous-système francophone est décrit dans le document intitulé « Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire ». Ce document est structuré en trois tomes dont le premier, élaboré en 1999, couvre le niveau I (SIL et CP) et les deuxième et troisième, rédigés en 2001, couvrent respectivement les niveaux II (CE1 et CE2) et III (CM1 et CM2). Pour le sous-système anglophone, les curricula sont décrits dans un seul document, « National Syllabus for English Speaking Primary Schools in Cameroon », qui fut élaboré en septembre 2000.

Ces documents fixent la finalité du système et définissent les objectifs généraux et les objectifs spécifiques à atteindre ainsi que les contenus d'apprentissage. Ils dressent en outre la liste des matières obligatoires et facultatives et déterminent les volumes horaires conséquents.

Les curricula du primaire sont donc rendus publics par des arrêtés et des circulaires et implémentés dans les manuels scolaires faisant partie de la liste officielle, les matériels didactiques reconnus par l'État (les manuels sont autorisés par la Commission Nationale d'Agrément des Manuels Scolaires et du Matériel Didactique) et les guides pédagogiques pour les maîtres.

2.1.2.4. L'enseignement de la langue

Pour l'enseignement de la langue au Cours Préparatoire (CP), six principaux domaines sont ciblés : (i) la lecture ; (ii) la compréhension écrite ; (iii) l'expression écrite; (iv) l'orthographe, la grammaire et la synthèse; (v) la compréhension de l'oral; (vi) l'expression orale.

Les principaux objectifs visent à permettre aux apprenants : de connaître les lettres et l'alphabet; d'associer les phonèmes et les graphèmes; de lire des mots à haute voix; de lire silencieusement; d'identifier la bonne orthographe des mots; de comprendre le sens de mots isolés; de lire des phrases isolées à haute voix; de lire des textes courts à voix haute; de comprendre un texte et de répondre à des questions sur celui-ci; d'identifier l'idée et les personnages principaux d'un texte et d'interpréter et de faire des inférences sur un texte.

Les six principaux domaines identifiés pour l'enseignement de la langue au CP sont repris pour le Cours Moyen de deuxième année (CM2).

2.1.2.5. L'enseignement des mathématiques

Pour l'enseignement des mathématiques, trois grands domaines sont répertoriés au niveau du CP : (i) la numération et les opérations ; (ii) la géométrie et le repérage dans l'espace ; (iii) la mesure. À ces trois domaines s'ajoute un quatrième, la résolution de problèmes, qui correspond au processus cognitif sollicité.

Les compétences attendues des apprenants à la sortie du CP sont : reconnaître la chaîne verbale des nombres ; identifier les nombres écrits ; dénombrer et compter correctement; effectuer des opérations mentales; comprendre et savoir appliquer les règles opératoires de l'addition et de la soustraction; résoudre des problèmes; comparer des quantités; connaître les formes géométriques et les principes de repérage dans l'espace et résoudre des suites logiques de chiffres, de formes ou de schémas. Il s'agit donc de favoriser une bonne structuration mentale et l'acquisition de connaissances fondamentales sur lesquelles les apprenants devront s'appuyer dans la suite de leurs apprentissages.

Pour les apprenants du CM2, seuls les trois premiers domaines sont répertoriés dans le programme d'enseignement des mathématiques, le quatrième s'exerçant de manière transversale à travers les trois autres. Les objectifs établis concourent quant à eux à la formation générale de l'esprit et au développement des aptitudes de raisonnement et à la recherche. Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent être capables de : dénombrer, compter et apprécier les quantités ; connaître les règles opératoires ; connaître les formes géométriques et les formules de calcul en géométrie ; calculer mentalement ; résoudre et appliquer des opérations ; raisonner et résoudre des problèmes.

2.1.2.6. Le temps scolaire

L'année scolaire va du mois de septembre de l'année n au mois de juin de l'année n+1. Elle est subdivisée en six séquences de six semaines chacune pour tous les élèves du primaire.

La semaine se résume à cinq jours effectifs d'enseignement pour les écoles qui fonctionnent à plein temps (du lundi au vendredi) et à six jours (du lundi au samedi) pour celles fonctionnant à mi-temps. La durée hebdomadaire d'enseignement effectif est de 28 heures (soit près de 896 heures annuellement) pour le niveau I et de 30 heures (soit près de 960 heures annuellement) pour les niveaux II et III. Il convient toutefois de noter que ces horaires théoriques ne sont pas toujours respectés à la lettre, notamment en zone rurale, du fait que certains enseignants ne respectent pas la date effective de la rentrée scolaire ou doivent se déplacer fréquemment vers les centres urbains pour toucher leur salaire, et aussi parce que le calendrier agropastoral, dans certaines parties du pays, occasionne de nombreuses absences chez les élèves qui sont sollicités par leurs parents pour combler un besoin de main-d'œuvre.

L'enseignement de la langue couvre près du tiers du temps scolaire au CP car il est à la base des autres apprentissages. Pour l'enseignement des mathématiques, discipline à la base du raisonnement et de l'esprit logique, le temps alloué représente environ 25 % de l'horaire. En ce qui concerne le CM2, même si le temps imparti pour l'enseignement de la langue est quelque peu réduit, il reste autour de 25 % tout comme celui consacré aux mathématiques.

2.2. ETAT DES CONNAISSANCES SUR L'INADAPTION SCOLAIRE

La problématique de l'inadaptation scolaire est devenue une sérieuse préoccupation pour les sociétés actuelles. En effet partout dans le monde, le constat qui se dégage est qu'en milieu scolaire, un grand nombre d'élèves manifestent d'importants troubles de conduite et du comportement, de l'indiscipline, de la démotivation en classe et dans l'école, ainsi qu'un taux d'absentéisme et de décrochage scolaire sans cesse croissant.

2.2.1. Comprendre la notion d'inadaptation scolaire

Legendre (1993), définit la notion d'inadaptation scolaire comme étant un « *processus qui s'exprime par des attitudes, conduites et comportements et par lequel un élève se trouve en non-conformité avec les normes du milieu scolaire* » (Legendre (1993, p. 702). En ce sens, l'inadaptation scolaire est étroitement liée à l'organisation scolaire. Plus précisément, ce phénomène résulte de la relation entre les trois composantes suivantes : les performances ou les comportements de l'élève, les normes du milieu et le jugement des acteurs face aux performances et aux comportements de l'élève en fonction de leur seuil de tolérance. Autrement dit, les comportements et les performances de l'élève sont jugées selon les normes de l'école et selon le seuil de tolérance des éducateurs. Le phénomène d'inadaptation est en ce sens partiellement subjectif.

Par ailleurs, les normes du milieu, ainsi que les exigences des éducateurs sont grandement influencées par les valeurs et les attentes de la société qui elles, sont en perpétuel changement. Par conséquent, le rôle de l'école et les exigences qu'elle pose à l'élève évoluent également. On peut donc définir l'inadaptation scolaire comme étant un phénomène situationnel d'inadéquation des comportements et de la performance de l'élève en réponse aux exigences de l'intervenant et aux normes du contexte scolaire, sous l'influence de l'évolution des courants idéologiques de la société. Afin de mieux saisir le phénomène d'inadaptation scolaire, il est utile de le situer dans une perspective évolutive car, pensons-nous, la façon de concevoir l'inadaptation scolaire a, de toute évidence, une incidence sur les moyens d'intervention privilégiés pour remédier à la situation.

2.2.2. Brève histoire de l'évolution du phénomène de l'inadaptation scolaire

L'évolution des services éducatifs témoigne justement du changement de la conception des facteurs inhérents à l'inadaptation à l'école.

Avant le XIXe siècle, les enfants présentant des difficultés d'adaptation scolaire étaient marginalisés et mal traités. Puisqu'on ne comprenait pas leurs particularités et les causes des difficultés qu'ils vivaient, ce n'est que plus tard que ces enfants ont commencé à être éduqués. Au cours des années qui suivirent, des efforts furent réalisés pour mieux comprendre leurs besoins particuliers et proposer des mesures éducatives adaptées à leurs caractéristiques spécifiques.

Les facteurs explicatifs de l'inadaptation scolaire devinrent un réel champ d'étude. De cet intérêt pour mieux comprendre ce phénomène, différents modèles théoriques ont émergé, présentant des conceptions diversifiées de l'inadaptation scolaire (Tremblay et Royer, 1992) mais, se centrant tous sur l'élève et sur les moyens pour le réhabiliter. Trois grandes périodes marquent l'évolution des services éducatifs offerts aux élèves en situation d'inadaptation scolaire. Ces périodes s'appuient sur trois conceptions majeures remettant en cause, à tour de rôle, l'élève, l'école et la relation élève-école.

2.2.2.1. L'inadaptation scolaire comme problèmes personnels et familiaux

D'abord, on a associé l'inadaptation scolaire aux caractéristiques affectives ou intellectuelles de l'élève ou à son vécu familial. On le rendait responsable de son incapacité à s'ajuster aux exigences de son environnement.

Turcotte (1991, p. 17-32) recense les multiples facteurs d'inadaptation scolaire propres à l'élève qui ont été étudiés par différents chercheurs. Ce phénomène apparaît associé aux

caractéristiques affectives de l'élève. Ce dernier aurait une tendance à se « surestimer », à être plus « suggestible » et plus « imprécis » à la tâche (Debarbieux, 2011), étant « insecure », « anxieux » et « immature » (Mannoni, 1979 ; Villars, 1972). D'autres auteurs expliquent ces difficultés comme étant la résultante de « blocages de la pensée » associés à des facteurs affectifs (Vial et al. 1970), d'un « syndrome de l'échec scolaire » (Roth et Meyersburg, 1963) ou d'une « prédisposition affective » qui se caractérise par l'insécurité et l'évitement face à la compétition (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014). Enfin, ces jeunes auraient un « faible concept de soi », un besoin de « gratification immédiate » et un niveau peu élevé « d'aspiration vocationnelle » (Yaffe, 1982). Pour Caouette (1992) souligne que les observations réalisées en milieu scolaire de même que les notes de ces élèves sont insuffisantes, beaucoup redoublent leurs classes et leur dossier scolaire comporte souvent une longue série d'échecs (Dizerbo, 2016), ils manquent de motivation pour les études, ils sont moins impliqués dans la vie de l'école, ils sont plus isolés socialement et s'absentent plus souvent (Dacey, 1971).

D'autres auteurs se sont par ailleurs penchés sur le portrait des parents de ces jeunes. En effet, comme semblent l'indiquer plusieurs recherches examinées par Caouette (1992), les parents des décrocheurs seraient moins scolarisés que l'ensemble des parents (Gendron, 1981). Leur famille serait défavorisée au plan socio-économique et présenterait des pathologies plus ou moins importantes (Zamanzadeh et Prince, 1978). Turcotte (1991) mentionne que c'est souvent de familles monoparentales que proviennent les élèves présentant des difficultés comportementales ou académiques (Emery, 1988), que les problèmes vécus à l'école sont « le résultat de conflits, de perturbations et de malentendus relationnels au sein de la famille (Mannoni, 1979), ou encore d'attitudes éducatives inadéquates de la part des parents.

Comme on se centrait davantage sur l'élève et sa famille pour expliquer l'inadaptation scolaire, les élèves présentant des difficultés d'adaptation étaient jusqu'alors scolarisés à l'intérieur d'institutions spécialisées ne faisant pas partie du système scolaire. Or, en 1962, la « loi sur l'Instruction Publique » obligea définitivement les écoles publiques à éduquer ces élèves à partir de l'âge de six ans et jusqu'à 12 ans. Ces derniers reçurent des services spécialisés, mais en dehors de la classe ordinaire.

Par ailleurs, jusqu'à la fin des années '60, les écoles publiques étaient fortement influencées par un mode disciplinaire autoritaire. À travers les politiques, les lois et les valeurs imposées par l'école, les maîtres étaient tenus d'effectuer un contrôle des

comportements non appropriés des élèves et d'adopter une attitude rigide face à ces derniers. Les problèmes de comportement en classe et dans l'école étaient donc attribuables à l'insoumission de l'élève face, à l'autorité de ses maîtres. L'entrave aux règlements était suivie de punitions, de châtiments corporels ou de l'isolement de l'élève fautif, allant même jusqu'à l'expulser en cas d'infractions répétées (Ebel et al. 1969 ; Howick, 1984).

2.2.2.2. L'inadaptation scolaire comme inadéquation des besoins de l'élève et du contexte scolaire

Au début des années 70, sous l'influence d'une idéologie humaniste, on se préoccupe davantage des besoins des élèves en difficulté, ayant comme postulat de base que l'homme est naturellement « bon ». Dans cette optique, l'inadaptation découle d'un manque de soutien, d'aide, de compréhension à l'égard de l'élève présentant des problèmes (Howick, 1984). Un changement considérable est alors apparu dans les recherches, substituant à l'approche disciplinaire qui condamne, blâme et punit, une approche d'encadrement qui guide vers la maturité et qui permet à l'élève en difficulté de développer les habiletés pré-requises à son adaptation et à l'autodiscipline. Les valeurs véhiculées par les théories psychologiques humanistes sont la liberté de l'élève, son actualisation et son plein épanouissement.

Dans le contexte d'une classe ordinaire, le rôle du maître n'était donc plus de contrôler l'élève mais de le guider vers l'autocontrôle de ses comportements et de l'écouter à travers les problèmes et les besoins qu'il ressentait. L'approche suggérée aux intervenants scolaires est passée d'un contrôle autoritaire à une absence de contrôle.

L'application de ce courant de pensée au cours des années '70 a eu des conséquences inattendues et ce, jusqu'à tout dernièrement. En effet, selon Boudreault et Fontaine (1983), l'humanisme a conduit à un libéralisme outrancier et a contribué à augmenter les problèmes de violence, et de vandalisme plutôt qu'à les réduire. Les années '80 sont à ce titre très révélatrices, puisqu'elles témoignent des effets de l'application de ce courant de pensée sur la discipline scolaire. D'ailleurs, Imbault (1994) rapporte les résultats d'un sondage effectué au Québec par la firme québécoise Sorécom (1986), où 60% des 1209 répondants affirment qu'il n'y a pas assez de discipline à l'école. Un autre sondage effectué au Canada révèle que les répondants trouvent insuffisante la discipline dans les écoles : 54% d'entre eux déclarent que la discipline n'est pas assez stricte au secondaire.

Selon McDaniel (1986) cité par Imbault (1994), « certains milieux n'hésitent pas à déclarer que les écoles publiques sont à deux doigts de l'anarchie étudiante. » (p.21). Face à de tels constats, plusieurs éducateurs optèrent pour un retour à la discipline et- au contrôle,

alors que d'autres maintinrent la nécessité de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des élèves (Boudreault et Fontaine, 1983).

De plus, l'idéologie humaniste a influencé les prescriptions du ministère de l'Éducation concernant l'éducation des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. En effet, suite à la parution du rapport Copex (1976), il était recommandé d'offrir aux élèves des mesures de rééducation affective et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin.

Puis, avec la parution de l'Énoncé de politique et du plan d'action en 1978, les efforts des éducateurs allaient dans le sens d'une éducation de qualité pour tous, dans un cadre le plus normal possible (Poliquin-Verville et Royer, 1992). Le système scolaire québécois favorisait donc l'intégration des élèves en difficulté vers les classes ordinaires.

En somme, le courant humaniste est venu modifier la conception de l'inadaptation scolaire ; ce phénomène était non pas attribué aux lacunes de l'élève en difficulté, mais à l'incapacité de l'environnement à répondre à ses besoins et à son vécu. De cette nouvelle conception, on visait à mieux comprendre et répondre aux besoins de l'élève, en procédant à des ajustements de l'environnement scolaire.

2.2.2.3. L'inadaptation scolaire comme association de facteurs personnels, scolaires et sociaux

Chacune des deux positions extrêmes présentées a sa part de vérité et ses limites. Il fallait toutefois chercher une explication plus satisfaisante de ce phénomène. De nos jours, on admet que le comportement humain est la résultante des forces externes et internes à l'individu (Mitzel, 1982 ; Staats, 1975 ; Wolfgang et Glickman, 1980). Les buts poursuivis par cette vision « interactionniste » du comportement sont le développement du sens des responsabilités de l'élève face à ses pairs (Ebel et al., 1969) et le développement de l'autocontrôle (Ebel et al., 1969 ; Mitzel, 1982). L'élève est considéré dans sa relation avec l'environnement. L'origine de l'inadaptation scolaire d'un élève s'explique par une telle dynamique.

Rappelons que les recherches antérieures ont eu pour avantage de mieux connaître les différentes causes inhérentes à l'inadaptation scolaire et d'élaborer des approches, des stratégies et des techniques d'intervention variées pour la prévenir et y remédier. Par ailleurs, l'accent n'avait pas été mis jusqu'alors sur les actions à prendre pour améliorer le climat de la classe (Curwin et Mendier, 1980) et de l'école, et pour intégrer ces différentes mesures d'intervention à l'organisation scolaire. En effet, selon une analyse critique de Turcotte (1991,

p. 26-31), plusieurs variables relatives au fonctionnement de l'école peuvent également contribuer à l'apparition de réactions inadaptées de l'élève telles que la « rigidité de l'organisation » scolaire (Carrière et al., 1981), ou la taille d'une école (Boucher et Ouellet, 1986; Garbarino et Asp, 1983). Le contenu des cours, les méthodes pédagogiques, de même que la signification que prend l'école pour l'élève sont des indices sur lesquels un enseignant peut agir en classe pour réduire l'inadaptation scolaire. À cela s'ajoutent les comportements et les attitudes de l'enseignant, le climat de la classe et la nature des relations qui s'y établissent (Turcotte, 1991).

Les composantes sociales, économiques et culturelles qui influencent également le cheminement scolaire de l'élève ont été étudiées. Il en résulte selon Turcotte (1991) que, l'école « structure un processus de sélection dont le plus souvent sortent gagnants les élèves provenant des milieux socio-économiquement favorisés. » (Turcotte, 1991, p.21). Ce sont donc les élèves de milieux défavorisés qui constituent pour la plupart la clientèle de l'inadaptation scolaire et qui sont les plus susceptibles de quitter prématurément l'école, de s'absenter plus souvent, d'obtenir des résultats inférieurs, ou de s'orienter dans les options professionnelles terminales (Turcotte, 1991).

Ces variables psychologiques, scolaires et sociales de l'inadaptation scolaire permettent de poser tour à tour un regard différent sur le phénomène de l'inadaptation scolaire et d'en élargir notre compréhension. L'inadaptation scolaire serait donc la résultante d'un ensemble de facteurs en interaction comme le souligne Kauffman (1989) cité par Poliquin-Verville et Royer (1992). Or, il est difficile de saisir ce phénomène dans une vision globale et d'avoir une connaissance précise des facteurs explicatifs des difficultés vécues par chacun des élèves confrontés à ce problème étant donné sa très grande complexité. Cela a pour conséquence de complexifier l'intervention auprès des jeunes vivants des difficultés. Où en sont les intervenants des écoles camerounaises ?

2.2.3. Enjeux de l'inadaptation en milieu scolaire

La principale difficulté vécue par le milieu scolaire face au phénomène de l'inadaptation scolaire est l'inefficacité des mesures d'intervention. En effet, au cours des trente dernières années, plusieurs changements survenus dans la société posent actuellement de nouveaux défis à l'école soutiennent Boivin et Plante-Proulx (1989) dans leur guide d'orientation concernant les services d'encadrement.

Par exemple, nous avons assisté à l'éclatement de la famille et donc à une prise en charge plus grande par la société de l'éducation des enfants. De plus, la démocratisation de l'enseignement qui donne à tous l'accès à l'école et qui favorise une scolarisation prolongée a eu pour effet de créer une plus grande hétérogénéité à l'intérieur des classes ordinaires.

Ces changements apparus récemment dans la société ont par conséquent créé de nouveaux besoins et de nouvelles attentes de la société face à l'école. D'une part, on demande aux éducateurs de personnaliser leur enseignement auprès des élèves, de créer avec eux des relations positives et d'établir un climat d'apprentissage stimulant et motivant. D'autre part, depuis l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation scolaire, les intervenants ont dû réajuster leur pratique en vue de fournir des services d'aide et d'accompagnement adaptés, et de mettre en place des conditions facilitant l'intégration de ces élèves dans un cadre le plus normal possible (Boudreault et Fontaine, 1983).

L'accent devrait surtout être mis du côté de la prévention du décrochage et de l'inadaptation scolaire. Puisque plusieurs intervenants agissent auprès des mêmes élèves, il serait essentiel d'établir un contexte organisationnel qui favorise l'échange et la continuité dans l'action éducative, mais également de redéfinir clairement les rôles et les responsabilités de chaque intervenant scolaire.

Or, la situation économique actuelle ne favorise point le support nécessaire aux agents scolaires afin qu'ils mettent en place ces conditions. En effet, les changements demandés aux agents scolaires n'ont pas toujours été accompagnés de ressources humaines et matérielles adéquates et d'outils facilitant le suivi rigoureux de chaque élève et le dépistage des élèves en difficulté. Comme le soulignent Boudreault et Fontaine (1983), certaines contraintes administratives et syndicales, l'ancienneté primant sur la compétence, le manque de formation des enseignants et des administrateurs quant au phénomène d'inadaptation scolaire, la brièveté des contacts des enseignants du secondaire avec les élèves, les groupes-classes trop nombreux ou à ratio trop élevés, les horaires trop serrés, sont tous autant d'obstacles auxquels sont confrontés les agents d'éducation pour mettre sur pied des stratégies d'encadrement efficaces.

Puisque les attentes de la société vis-à-vis des intervenants scolaires sont très nombreuses, que leurs actions éducatives sont limitées par des contraintes organisationnelles, fonctionnelles et économiques, leur adaptation aux changements rapides de la société doit être constante et nécessite de leur part beaucoup d'efforts mais surtout l'élargissement de leurs connaissances en matière de prévention scolaire.

Enfin, bien que plusieurs programmes de formation aient été offerts aux enseignants et aux directeurs, on pense que les stratégies ou les modalités d'intervention proposées ne correspondent pas toujours à leur réalité d'intervenant et ne s'intègrent pas adéquatement à leurs tâches. Cela s'explique, d'une part, parce qu'elles découlent de théories psychologiques qui souvent ne tiennent pas compte de l'organisation scolaire. D'autre part, il semble que les intervenants scolaires tentent d'intégrer dans leurs pratiques diverses stratégies d'intervention sans avoir une connaissance approfondie des principes sous-jacents à ces pratiques.

2.2.4. L'inefficacité des interventions face au phénomène de l'inadaptation scolaire

Afin de comprendre l'inefficacité des interventions présentement utilisées par les éducateurs, il s'avère utile de connaître les stratégies qu'ils emploient le plus couramment. En effet, parlant des écoles Québécoises, Audy et al. (1993), soutenaient à juste titre que « [...] les interventions présentement utilisées s'avèrent peu efficaces comme le démontrent l'augmentation constante du nombre d'élèves en difficulté et les taux effarants d'abandon scolaire aux niveaux secondaire et post-secondaire.» (Audy et al., 1993, p. 151).

Cependant, force est de constater que dans la littérature actuellement disponible, il existe peu de données sur les stratégies d'intervention les plus utilisées par les enseignants en classe et par les spécialistes, de même que sur leurs impacts. Malgré cela, il apparaît que les mesures les plus utilisées pour contrer l'inadaptation en milieu scolaire soient essentiellement punitives et correctives. En effet, déjà en 1986, le Comité des États généraux au Québec dénonçait le fait que les efforts dans le domaine de l'inadaptation scolaire aient été principalement orientés vers la correction et la ségrégation, malgré que la prévention et l'intégration prévalent dans les recommandations ministérielles. Toujours selon lui, le dépistage des élèves en difficulté était un aspect préventif important, mais n'était que partiellement efficace au Québec, tel qu'il fut effectué dix ans après. De son côté, Caouette (1992) soulignait que

la plupart des écoles en sont encore à la recherche de gadgets artificiels, de techniques de conditionnement, quand elles n'en sont pas carrément aux mesures disciplinaires (récompenses, punitions, suspensions, etc.) et à l'emploi excessif, et parfois sadique, de la menace, de la pression induite, du stress et de la compétition. (Caouette, 1992, p. 131).

Ainsi, après l'intervention de l'enseignant et du tuteur, lorsque les comportements non appropriés des élèves persistent ou sont très sérieux, les élèves sont référés à la direction ou à des membres responsables de la discipline et reçoivent, dans la plupart des cas, des mesures correctives ou punitives. Force est de reconnaître qu'un tel contexte ne favorise pas la

prévention et un réajustement continu et réciproque entre les comportements de l'élève et les exigences des intervenants scolaires.

2.3. INADAPTION SCOLAIRE ET APPROCHES THEORIQUES

Sous ce titre seront présentées les approches théoriques en relation avec notre problématique telle qu'analysé par d'autres chercheurs ayant travaillé sur la question de l'inadaptation scolaire. Nous envisagerons ainsi les théories culturalistes de l'activité et les attributions causales en lien avec l'inadaptation scolaire.

2.3.1. Les théories culturalistes de l'activité et l'inadaptation scolaire

Dans les travaux scientifiques, plusieurs typologies sont proposées dans le but de caractériser les populations plus ou moins à risque (Bautier, 2003 ; Bonnery, 2007 ; Hugon, 2010 ; Janosz, 2000), et ainsi cibler les actions de détection et de prévention du DS. Le phénomène y est décrit non comme un état, mais comme un processus complexe dépassant le strict cadre de la difficulté scolaire. Selon Millet et Thin (2005), la responsabilité d'une telle situation est imputable, de manière partagée, à l'élève, sa famille et son environnement social et scolaire. Ainsi ce processus de désadhésion progressive au travail scolaire (Blaya & Hayden, 2003) semble résulter de l'influence simultanée de plusieurs facteurs scolaires (Bakeret al. 2001 ; Lee & Burkham, 2003) et extrascolaires tels que les facteurs sociaux, économiques, familiaux (Cairns et al., 1989 ; Entwisle, 1990).

Face à ce constat, l'école apporte deux formes de réponse. La première consiste, en fonction des élèves, en un effort d'adaptation des cursus et modalités d'accompagnement scolaire : prise en charge des troubles de l'apprentissage, identification de contenus d'enseignement ou de démarches d'enseignement dans le but de surmonter les difficultés des apprenants. Le second type de réponse au décrochage scolaire prend la forme d'un développement de partenariats éducatifs, notamment avec les parents ou les structures de prise en charge des élèves en dehors de l'école (Gilles et Tièche Christinat, 2013). Mais, force est de constater que les adaptations préconisées par la littérature professionnelle et institutionnelle, ainsi que les dispositifs impliquant des partenaires, butent encore sur l'opacité du processus qui, en classe, conduit au décrochage (Bruno, et al., 2014).

Ces études convergent sur un certain nombre de principes relatifs à la prévention du décrochage scolaire: l'inscription de dispositifs sur le long terme, la détermination d'objectifs précis, l'évaluation des résultats des actions menées ou encore l'implication d'équipes éducatives cohérentes (Blaya, 2014). Mais, ces éléments n'épuisent pas la compréhension des

modes d'émergence et de développement du processus de décrochage. Houflort et Sauvé (2010) soulignent par exemple la difficulté récurrente à comprendre finement ce qui amène un élève à se désengager du travail scolaire.

Afin de progresser dans cette compréhension, notons des travaux qui ne portent pas spécifiquement sur le décrochage scolaire mais plutôt sur les difficultés d'apprentissage. Ces travaux se revendiquant d'une épistémologie didactique ont montré que les élèves perçoivent les situations scolaires comme étanches, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent trouver les ressources pour réussir la tâche demandée que dans la situation dans laquelle ils sont engagés, et particulièrement auprès du professeur (Margolinas et Laparra, 2009). Les situations scolaires, initialement pensées pour rendre ce savoir accessible, induisent alors une certaine forme de fragmentation de ce dernier (Toullec-Théry et Marlot, 2013). Cette stratégie d'enseignement, consistant à isoler les acquisitions attendues des élèves dans des tâches simplifiées et décontextualisées, se justifie par la volonté de les faire réussir et de maintenir une relation didactique avec eux (Marlot et Toullec-Théry, 2011).

Or, cette quête de la réussite scolaire à tout prix n'est pas sans conséquence sur le parcours des élèves. Pour Assude et al. (2015), la réduction du risque de décrochage scolaire implique d'accompagner les élèves dans le changement de leur rapport au savoir dans le cadre d'un enseignement rompant avec le cadre scolaire traditionnel. Les auteurs préconisent l'introduction d'innovations pédagogiques ainsi que le recours au numérique (Poyet, 2009 ; Schaumburget al. 2007) ou encore aux jeux sérieux (Sanchez, 2009). Néanmoins, ces études privilégient une démarche centrée sur l'identification des savoirs en jeu dans la relation d'apprentissage. Or, Brown et Rodriguez (2009) pointent la difficulté à distinguer clairement les facteurs scolaires des facteurs extrascolaires tant ils apparaissent imbriqués dans l'activité in situ des acteurs. Dès lors, pour certains auteurs, la question de la nature, de la forme, de la signification de l'activité des élèves et des professionnels de l'éducation pour comprendre le phénomène du décrochage scolaire devient prioritaire (Flavier et Moussay, 2014).

2.3.2. L'inadaptation scolaire dans la théorie des attributions causales

Parce qu'il met en cause des normes établies, l'échec scolaire semble plus à même que le succès de déclencher des attributions causales (Llyod Bostock, 1983 ; Einhorn et Hogarth, 1986). Force est de constater d'ailleurs que de nombreux travaux menés dans le cadre des théories de l'attribution lui ont été consacrés avec semble-t-il une attention particulière portée sur les explications produites par le sujet acteur (l'élève) aux dépens des explications données

par le sujet observateur (l'enseignant). C'est sur ces dernières que nous nous centrerons dans cette section de notre étude.

Les attributions causales de l'enseignant peuvent en effet, être regroupées en deux catégories selon qu'elles font état d'une tendance à attribuer l'échec à l'enfant ou à l'enseignant. Imputer l'échec à l'élève permet à l'adulte de se déresponsabiliser (Daron et Bar Tal, 1981 ; Beckman, 1973 ; Bradley, 1978) et de protéger ainsi son estime de soi (Colin, 1982). Cette analyse repose sur la notion bien connue de fonction défensive des attributions. Elle ne fait pas l'unanimité cependant. Certains auteurs en effet (Miller et Ross, 1975) lui préfèrent une interprétation plus cognitive qui s'inscrit dans le modèle de la covariation de Kelley (1973). On admet dans cette optique que, face à l'enfant en difficulté, l'enseignant modifie ses pratiques pédagogiques (entité, source de variation). Dans le cas où ces réajustements se solderaient par des performances meilleures (constat d'une covariation entre pratique et résultat), l'effet est attribué à l'entité ; dans le cas contraire (absence de covariation), c'est la personne (élève) qui est mise en cause.

Le second groupe de recherches suggère au contraire que l'enseignant est à même d'assumer la responsabilité de l'échec. Ce résultat s'observe précisément dans le cas où l'enseignant serait placé en situation de face à face pédagogique, c'est-à-dire lorsqu'il est en mesure de développer des échanges avec l'élève (Ross et al., 1974 ; Ames, 1975 ; Brand et al., 1975). Selon Ames (1975), les interactions avec l'enfant auraient pour effet de cristalliser la conscience professionnelle de l'enseignant et son sens des responsabilités.

Ces données contradictoires appellent quelques éclaircissements. Il est intéressant de noter en premier lieu que les explications motivationnelles et cognitives de l'hétéro-attribution, autant que l'interprétation de l'auto-attribution, relèvent des niveaux d'analyse intraindividuel et interindividuel (Doise, 1982). Ames (1983) aborde le problème différemment : son modèle théorique des attributions causales de l'enseignant repose essentiellement sur les notions de valeurs et de systèmes de croyances (soit le quatrième niveau de Doise). Tel enseignant, fait remarquer l'auteur, place au cœur de ses préoccupations, l'intérêt et le bien-être de l'élève et adhère à des croyances telles que : « l'enseignement suppose une vocation à enseigner, de l'effort et du dévouement ». Tel autre, au contraire, jugera sa profession peu valorisée et peu valorisante. Aussi, face à une situation d'échec, le premier devrait être amené à questionner ses pratiques pédagogiques ou à remettre en cause ses modes relationnels avec l'élève tandis que le second ferait porter la responsabilité

de l'échec à l'élève. Plusieurs investigations menées par Ames (1983) vont dans le sens des prévisions.

Cette approche théorique nous paraît particulièrement intéressante. En effet, non seulement elle montre comment la contradiction entre les deux formes de raisonnement causal est en fait plus apparente que réelle, mais en outre, elle illustre bien la nécessité, soulignée par d'autres (Hewstone, 1989 a, Moscovici, 1984), d'une analyse "idéologique" des attributions. Cependant, comme le fait remarqué Good (1983), il reste à déterminer l'origine des croyances invoquées par Ames. Ce dernier, il est vrai, n'aborde pas vraiment la question et Good à vrai dire la laisse sans réponse... De notre point de vue, ces croyances ne sauraient se définir comme des unités cognitives indépendantes les unes des autres. Nous pensons qu'elles s'enracinent dans des systèmes de pensée globaux qui les organisent. Plus précisément, nous les envisageons comme l'expression de ces « structures causales socialement partagées » (Hewstone, 1989 b, p. 256) que constituent les représentations sociales.

Deux raisons essentielles justifient à nos yeux l'intérêt d'inscrire l'étude des explications de l'échec scolaire dans le cadre de la théorie des représentations sociales. En premier lieu, il y a tout lieu de penser que l'échec scolaire constitue un objet (pertinent) de représentation sociale. Il s'agit là d'un phénomène assorti d'une « pesanteur sociale » (Beauvois, 1988) au même titre que la santé et la maladie (Herzlich, 1969) ou l'économie (Vergés, 1989). Signe précurseur (ou source) d'une socialisation défailante, l'échec scolaire renvoie aussi au problème des clivages sociaux, du pouvoir et de la reproduction sociale. De plus, on a bien affaire à des théories scientifiques de l'échec. Les sociologues, les économistes, les psychologues et psychologues sociaux ont analysé ses multiples déterminants (capital linguistique, cognitif, ressources socioculturelles et économiques, attentes de l'enseignant...) autant que ses effets.

Les « connaissances de première main » (Moscovici et Hewstone, 1984) ainsi produites par les experts sont diffusées, vulgarisées par les différents supports médiatiques. Tel ouvrage prend le relais du savoir scientifique et s'érige à son tour en source du savoir dans laquelle la pensée quotidienne puise. Enfin, on peut repérer ici et là des lieux de parole où les différents protagonistes concernés (enfants, parents, enseignants, médecins, psychologues scolaires, conseillers d'orientation...) s'entretiennent sur tel cas d'échec. Les conseils de classe, les réunions enseignants/parents, les rendez-vous chez le psychologue (...) apparaissent ainsi comme autant d'occasions de questionnement, d'échanges de points de vue, de « bavardages incessants » (Moscovici, 1985) dont on sait l'importance dans la genèse des représentations

sociales. En second lieu, la fonction explicative des représentations sociales est clairement établie. Elles permettent, selon Moscovici (1988, p. 214), de « classier les personnes et les objets, de comparer et expliquer les comportements ». Plus précisément, elles font cohabiter deux formes de causalité. La première, héritée de la pensée scientifique, consiste à attribuer une cause donnée à un acte, un événement appréhendé comme effet. La seconde, plus primaire, revient à imputer des événements inattendus, non familiers à des responsabilités, des intentions, des raisons cachées. Plus fondamentalement, ainsi que le font remarquer Hewstone et Jaspars (1990, p. 225), « le contenu de la représentation sociale peut permettre d'évoquer des causes possibles, de les rendre plus 'accessibles' ».

CHAPITRE 3 : LES MODÈLES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

La question de l'accrochage scolaire des élèves constitue l'une des principales préoccupations des politiques éducatives des pays industrialisés. Celles-ci ont fait du décrochage scolaire (DS) l'un des indicateurs clés de leur efficacité. Ainsi, la lutte contre le DS, est un enjeu majeur des politiques publiques en matière d'éducation (Blaya, 2013). Dans ce chapitre qui porte sur les théories explicatives en lien avec notre recherche, nous allons faire usage de la théorie de l'intégration et du contrôle social comme théorie principale à laquelle nous annexerons les approches culturalistes de l'activité et la théorie des attributions causales.

3.1. LA THEORIE DE L'INTEGRATION ET DU CONTROLE SOCIAL

Les explications les plus anciennes de la déviance, et plus particulièrement de la délinquance juvénile, retiennent l'« anomie » ou la désorganisation sociale comme principaux facteurs d'apparition du phénomène. Le modèle durkheimien est resté la grande référence pour l'étude des pratiques délinquantes même si la sociologie américaine a fourni bon nombre de ses paradigmes.

L'intégration sociale est un des thèmes importants de la sociologie classique de Durkheim à Parsons en passant par les sociologues de Chicago et Merton. Elle est une condition nécessaire de l'action sociale comme elle est une dimension essentielle des systèmes sociaux. Ainsi, peut-on noter que la sociologie de la déviance est une catégorie essentielle de la sociologie durkheimienne aussi bien dans ses postulats philosophiques, avec l'ordre social pensé comme une nécessité fonctionnelle et une réalité supérieure aux individus, que dans ses présupposés théoriques : la déviance est avant tout un fait social qu'il convient d'appréhender de l'extérieur, à travers des instruments comme l'intégration et la régulation ou, en d'autres termes, à travers les rapports sociaux et les rapports aux règles. Symbole absolu de la déviance, le crime est défini comme tout acte ou toute pratique, heurtant la conscience collective. Il apparaît quand les individus ne se plient plus ou ne s'adaptent plus à l'ordre social.

La déviance peut être considérée comme une catégorie de la sociologie classique. Elle concerne tout acte ou conduite qui transgresse l'ordre social, ou la « conscience collective », pour reprendre une expression de Durkheim, considéré comme une réalité supérieure aux individus. La sociologie de la déviance est née avec la sociologie durkheimienne. Dans un contexte marqué par des transformations majeures avec le passage des sociétés « traditionnelles » aux sociétés industrielles, et, sous l'effet des transformations rapides dans les

sociétés industrielles, les formes anciennes de régulation et de contrôle social se décomposent, laissant un vide dans lequel s'engouffrent les conduites déviantes des jeunes. Si on reproduit le modèle durkheimien à l'identique, on pourrait dire que : - la société moderne devrait imposer un individu solidaire par sa différence et sa complémentarité par rapport aux autres individus ; mais la tendance actuelle est plutôt à l'égoïsme qui est le reflet du culte de la personnalité ou de la personne individuelle qui ne résulte nullement d'un relâchement de l'emprise de la conscience collective, mais une de ses nouvelles manifestations - la fonction régulatrice de la conscience collective se traduit normalement ou logiquement par une influence des règles accompagnée de la constitution des fins de l'action.

L'anomie est un état social dans lequel les normes sont absentes pour la moyenne des individus et quand les comportements ne sont plus limités par des règles. Pour Durkheim, les normes sont issues des valeurs communes : elles sont l'expression de la conscience collective. Il revient au contrôle social d'assurer leur maintien et de lutter contre la déviance. L'anomie se situe aux antipodes d'une régulation sociale et d'une réglementation optimale qui se cristallise dans l'intériorisation des normes et des valeurs dominantes et d'une intégration avec un fort sentiment d'identification au groupe.

Dans la lignée de la sociologie durkheimienne, les sociologues de l'école de Chicago ont usé de ce concept de contrôle dans les années 20 pour expliquer la délinquance et la déviance. Ils parlent d'affaiblissement du contrôle social, c'est-à-dire de l'effet des instances régulatrices sur les comportements des individus, les processus par lesquels les institutions régulières comme la famille ou la religion ont un effet sur le comportement. L'anomie constitue alors à la fois un facteur et une dimension de la violence urbaine portée par les jeunes et les adolescents des sociétés industrielles. En tant qu'ensemble intégré, la société implique l'intégration de chacun dans le groupe social et la régulation des comportements individuels à travers des mécanismes propres de socialisation et de contrôle social. Les conduites violentes sont l'expression ou la manifestation d'un défaut d'intégration et de régulation sociale, d'une anomie, d'un relâchement du contrôle social, d'une désorganisation sociale ou d'une crise statutaire, ces termes, bien que différents d'un point de vue conceptuel, étant utilisés de manière indifférenciée.

Dès 1920, l'approche sociologique américaine met en avant ces problèmes d'intégration sociale notamment avec les travaux de Robert Park et E. Burgess. Concernant la délinquance juvénile des « immigrés de la seconde génération » (polonais, italiens et latinos), c'est l'affaiblissement du « contrôle social » exercé par les groupes primaires traditionnels

(famille et voisinage) et l'inefficacité des nouvelles formes de contrôle propres à la modernité urbaine. Auparavant, W. Thomas et F. Znaniecki, étudiant les paysans polonais immigrés aux Etats-Unis, établissaient la désorganisation sociale, synonyme de « déclin de l'organisation de l'existence d'un membre d'un groupe social », comme principal facteur de la déviance de leurs progénitures.

La maîtrise consciente et rationnelle de leur vie était assurée dans les communautés paysannes d'origine des immigrants qui exerçait un contrôle efficace sur leurs membres. Avec la désorganisation sociale, on entre dans un processus où l'autorité d'une culture, d'un groupe ou d'un système social est inopérante ou détruite. Pour ces chercheurs, les taux élevés de déviance parmi les populations immigrées s'expliquent avant tout par une urbanisation non contrôlée, mais également par les conditions d'intégration au système américain de valeurs et de normes. Robert Park insiste alors sur les facteurs spatiaux qui détruisent les anciennes organisations : habitudes, sentiment, caractère. Parallèlement à la croissance urbaine, les relations indirectes (secondaires) se sont substituées aux relations primaires. C'est cette disparition qui explique les tendances à la déviance et à la délinquance.

Ce modèle peut-il être transposé à l'école pour une explication des déviances scolaires en termes d'« anomie », de désorganisation sociale ou de crise ? En d'autres termes, suffirait-il de restaurer un système de contrôle social efficace pour venir à bout des pratiques déviantes et délinquantes ? Rien n'est moins sûr. Pourtant, beaucoup se sont engouffrés dans ce modèle pour prôner une restauration de l'autorité et une réactivation du contrôle social. L'explication de la déviance des jeunes en termes d'affaiblissement du contrôle social a ouvert la voie à des stratégies de reprise de contrôle par la répression. Eh oui, la notion sociologique de « contrôle social » a été mal comprise ou volontairement travestie. Quand Durkheim ou les sociologues de Chicago l'ont utilisée, ils ne faisaient guère référence à des moyens répressifs qui ne seraient plus là. Les principaux auteurs qui ont intégré le concept de contrôle social faisaient explicitement référence aux instances sociales comme la famille, la religion, ou tout ce qui pouvait s'imposer de l'extérieur pour fonder une conscience collective ou une intégration.

L'idée de « contrainte » renvoie à tout ce qui s'impose aux individus et assurer leur intégration aux différents groupes d'appartenance. Là où ce modèle peut être à juste titre transposé, c'est certainement au niveau de l'effet de la « démographisation » de l'école – nous préférons ce terme à celui de démocratisation – et de la nécessaire augmentation de la taille des établissements. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect du modèle pour tenter de

préciser ce que certains chercheurs ont cru percevoir à travers cette variable « taille des établissements ».

L'anomie version désorganisation sociale et l'affaiblissement du contrôle social qui l'accompagne est complétée par une autre référence théorique, celle d'une crise au niveau de la personnalité. Les comportements déviants ont un peu plus tard été interprétés en termes de crise de l'adolescence dans le cadre de la théorie néo-fonctionnaliste de Talcott Parsons. Dubet (1987) note à juste titre que la sous-culture délinquante a été d'abord inscrite dans le paradigme de la crise et de l'anomie, qu'il s'agisse de la crise de l'adolescence ou de la désorganisation sociale. S'inspirant des travaux de Durkheim sur le suicide, le sociologue américain développe une explication de la délinquance juvénile comme conséquence de l'indétermination et de l'incohérence qui caractérise le statut de l'adolescence. Les comportements délinquants sont le produit de la spécificité des statuts et des rôles sociaux dévolus aux adolescents dans les sociétés modernes, et plus particulièrement de la crise qui se passe lors du passage de l'enfance à l'âge adulte. Parsons parle d'une « civilisation des jeunes » qui leur permet de se repérer dans le jeu des contradictions statutaires et de réduire l'anomie en créant des espaces de déviance tolérée propices pour assurer des fonctions de régulation du système.

Une telle perspective doit être replacée dans une tradition générale de la sociologie classique depuis Durkheim jusqu'aux premiers sociologues de Chicago. Pour ces derniers, les bandes de jeunes et la sous-culture délinquance qui caractérisent leur expérience sont des réponses à la désorganisation ambiante. Ce sont en réalité « des formes latentes d'organisation des jeunes dans les quartiers brisés par le changement social incontrôlé ». Pour autant, la violence en milieu scolaire serait-elle causée par les effets cumulés de la crise de l'intégration (crise de l'adolescence et désorganisation du milieu ambiant) et de la régulation sociales ? Pour autant, la violence à l'école ne peut relever uniquement d'une crise de l'adolescence ou d'une irresponsabilité sociale due à son allongement. Comme le note encore F. Dubet, « une représentation centrée sur l'adolescence est trop générale car elle prétend expliquer des phénomènes et des conduites très variés ». Et si la crise de l'adolescence était un facteur de la déviance des jeunes, celle-ci serait observée dans toutes les sociétés avec la même intensité dans la mesure où cette crise n'est pas exclusive à tel ou tel pays. Or, les taux de déviance sont très variables même entre des formations sociales ayant les mêmes caractéristiques du point de vue des expériences de leur jeunesse.

3.1.1. Le poids des facteurs socioéconomiques

Les conditions socio-économiques apparaissent pour beaucoup comme étant les facteurs les plus évidents pour expliquer l'inadaptation scolaire. Beaucoup de chercheurs les ont mobilisés pour expliquer les pratiques délinquantes des jeunes en se basant plus spécifiquement au concept d'exclusion. Mais celle-ci n'est souvent considérée qu'à partir d'un de ses aspects, à savoir l'exclusion économique. Cette posture fait de la délinquance une activité essentiellement économique, ce qui peut justifier la demande de fermeté et de répressions nécessaires pour un retour de l'ordre.

Il convient avant tout de s'interroger à la fois sur le contenu de ce que l'on qualifie de « socioéconomique » et la structure des violences observées à l'école afin de prendre connaissance des taux de violence d'appropriation. Concernant la première interrogation, il est possible de situer ces facteurs socioéconomiques à deux niveaux distincts quoique liés. D'abord à l'intérieur d'une société, ce facteur renvoie au statut social et aux revenus détenus les différents membres d'une collectivité ou d'une société donnée. C'est la détention ou non d'un « capital économique » au sens bourdieusien de l'expression, c'est-à-dire un revenu et un patrimoine qui déterminent la position de l'individu ou du groupe et qui conditionne sa place dans une structure sociale stratifiée et donc inégalitaire. La situation « socio-économique » peut donc être favorable ou défavorable en fonction de la répartition des ressources économiques et du prestige social qui en découle.

L'autre dimension des conditions socioéconomiques renvoie à une caractéristique générale d'une société ou d'un pays donné. En fonction de leur produit intérieur brut (PIB) par habitant ou de leur indice de développement humain (IDH) qui intègre des paramètres autres qu'économiques comme l'accès à l'instruction, à la santé ou l'eau potable, les pays peuvent être classés soit dans la catégorie des « riches » (les pays riches) soit dans celle des « pauvres » (les pays pauvres) ou encore dans celle des Pays les moins avancés (PMA). Cette généralisation peut cacher les contrastes qui existent au sein même de ces entités globalisées entre ceux qui possèdent et ceux qui possèdent moins, peu ou pas à l'intérieur de ces pays.

On vole parce qu'on serait avant tout démuné, privé ou pauvre. De même, on s'attaque à l'« autre » parce que sa position sociale ou son statut provoque envie et jalousie. Les actes de déviances constituent autant de manières de contester l'ordre économique établi sur des inégalités entre les individus et entre les groupes sociaux. Ce sont aussi des manières de réduire les tensions entre la valorisation de la réussite symbolisée par la détention d'un capital économique et la privation dont on situe la cause dans son appartenance sociale et/ou

culturelle. S'approprier les biens d'autrui serait un moyen « efficace » et « rationnel » de satisfaire un besoin jugé « légitime » mais inaccessible par des moyens licites. Il en serait alors de même pour le racket.

La question que l'on peut se poser est alors celle de savoir si ces formes de déviations sont majoritaires dans la structure des violences à l'école. Que dire alors des autres catégories de faits qu'on range volontiers dans la violence en milieu scolaire comme les agressions physiques et les coups, le manque de respect et les agressions verbales comme les insultes, les pressions sexuelles comme dans certaines sociétés, etc. ? Peut-on établir scientifiquement que les conditions socio-économiques défavorables à travers l'inscription dans la pauvreté et la privation constituent une cause ou un facteur déterminant de la délinquance juvénile et de la violence en milieu scolaire ? Si la causalité entre conditions socioéconomiques et déviance est réelle, il faut nécessairement s'attendre à avoir un développement plus important de ces phénomènes dans les endroits où les populations vivant ces conditions sont bien représentées, sachant aussi que les auteurs des actes sont des membres de ces groupes. Les auteurs d'actes de délinquance ou de violence à l'école appartiendraient pour la plupart aux catégories défavorisées des pays riches, et les pays pauvres auraient nécessairement un fort potentiel de déviations.

Pourtant, malgré les nombreuses études empiriques qui établissent un lien fort de causalité entre délinquance juvénile et conditions socioéconomiques (les enfants issus des milieux défavorisés sont surreprésentés dans les statistiques des crimes et délits aussi bien en Amérique qu'en Europe), des tentatives sont toujours entreprises pour montrer que ce phénomène tel qu'il est présenté comporte des biais dus en partie à l'étiquetage dont ces populations sont victimes. Ainsi, leur surreprésentation serait le résultat de l'action orientée et ciblée de la part de la police et des autres instances du contrôle social. Les pays les plus pauvres ne connaissent pas forcément les taux de criminalité les plus élevés. Johannesburg n'est pas la ville la plus pauvre du monde, bien au contraire, et pourtant on prête souvent à cette mégalopole l'un des taux de criminalité les plus élevés au monde. Le modèle théorique qui est à l'origine de ce type d'explication est plus complexe et doit être pris dans toutes ses dimensions.

Robert Merton est le principal instigateur de ce type d'analyse. Bien qu'il utilise une notion de la sociologie durkheimienne, à savoir l'« anomie », il lui donne une toute autre signification qu'il est même possible de situer à l'opposé de l'entendement du sociologue français. Là où Durkheim voyait une illimitation des fins et une « indétermination des buts »

pour reprendre une expression de Talcott Parsons, Merton voit une limitation des moyens et un accès différentiel aux moyens de réussite provoquant chez les individus cinq modes d'adaptation en fonction de leurs ressources propres et de leur personnalité : le conformisme, le ritualisme, le retrait et la rébellion, les deux dernières formes se rapprochant davantage de notre objet d'étude. Les individus, incertains sur ce qu'ils doivent faire à cause de l'ouverture excessive de l'horizon des possibles sont, souligne Besnard (1987, p.262), remplacés par des acteurs sûrs de leurs objectifs mais dont les aspirations se heurtent à une situation de fermeture des possibilités de réussite.

Le modèle proposé par François Dubet à la fin des années 1980 constitue une tentative de synthèse de ces différentes approches pour rendre compte des phénomènes de déviance et de marginalité des jeunes. Inspiré du modèle actionnaliste d'Alain Touraine, il propose une analyse des conduites marginales des jeunes comme le produit d'une décomposition du « système d'action historique ». « La galère », tremplin d'application de cette théorie, relève de la décomposition du système d'action propre au mouvement ouvrier pour reprendre Dubet (1987). Le sociologue français propose ainsi une analyse en termes de crise, pas de n'importe laquelle, mais celle du système d'action sociale. Pour lui, en effet, aucune de ses approches ne se suffit à elle-même pour expliquer la marginalité des jeunes à laquelle on assiste depuis le début des années 1980. Ainsi, c'est à partir des situations de « désorganisation », d'exclusion sociale et de domination correspondant analytiquement aux trois niveaux de l'action sociale, que l'on peut comprendre

3.1.2. L'environnement physique de l'école

Dans une certaine approche, notamment sociologique, l'inadaptation milieu scolaire est perçue comme relevant de la déviance. Elle tient au prolongement de conduites non scolaires dans les murs de l'école. Pour Dubet (1987), l'un des tenants de cette approche, l'inadaptation en milieu scolaire apparaît et se développe avec la massification scolaire à travers laquelle de nouveaux publics de jeunes sont maintenus dans le système scolaire, publics dont il faut se rappeler qu'ils n'avaient jamais été jusque-là scolarisés (Dubet, 2002). Ces nouveaux élèves apportent ainsi à l'école les conduites de leur vie 'normale' sous forme de bagarre entre garçons, de chapardages permanents et quelquefois de difficulté à accepter le contrôle social scolaire, etc. S'il y a donc violence en milieu scolaire, c'est parce que d'une part l'école est ouverte à la société et à son environnement et que, d'autre part, ses contours sont suffisamment poreux pour accueillir ce qui se déroule dans la société globale. L'école est

ainsi perçue comme un lieu qui reçoit la violence, comme un lieu d'accueil de la violence « ordinaire » (Débarbieux et al., 2012).

Vu sous cet angle, l'inadaptation à l'école ne se détermine donc guère dans des situations proprement scolaires ; elle s'étend aussi à l'« environnement », celle qui a cours dans la société globale ou le quartier. Dans ce cadre, « l'inadaptation en milieu scolaire est (...) le problème posé à l'école est celui de sa fermeture et de sa protection contre les éléments étrangers à l'établissement qui utilisent le va-et-vient et le déplacement des centaines d'élèves pour les agresser, voler des équipements, etc. » (Vitaro et Caron, 2000). Au final, la question qui se pose est d'abord et surtout celle de la porosité de l'institution scolaire vis-à-vis de son environnement direct ou indirect : l'école n'est donc ni un sanctuaire ni une « forteresse » à l'abri des désordres générés par les sociétés modernes.

Mais affirmer cela, c'est refuser de voir l'émergence d'un phénomène qui a sa propre logique et des significations intrinsèques qu'il convient d'analyser. Du coup, poser l'inadaptation en milieu scolaire comme étant une conséquence ou un prolongement du mal-être ordinaire, c'est à la fois céder à la tentation de simplification d'un phénomène social de nature complexe et refuser d'analyser et d'expliquer ses significations intrinsèques dans une société « en mouvement » où certaines institutions se trouvent de plus en plus décalées des aspirations sociales des individus et des groupes. Nous faisons alors l'hypothèse que la violence en milieu scolaire un phénomène social qui plonge ses tentacules aussi bien dans le champ politique que dans la sphère économique globale et qui interpelle des changements liés à une « nécessité historique » pour parler comme Marmoz et Estrela (2006).

Si ce qui se passe aujourd'hui à l'école relevait de la délinquance juvénile « ordinaire » ou de la violence ambiante, il faudrait s'attendre à observer des relations significatives, voire des corrélations fortes, entre le niveau de la criminalité dans un contexte sociétal donné et les victimations à l'école. Les sociétés les plus violentes auraient en leur sein les écoles les plus touchées par la violence. En quelque sorte, soutiennent Carra et Sicot (1997), les écoles ayant les taux de victimation les plus élevés se trouveraient dans les environnements physiques les plus enclins à la violence. Pour repérer les écoles les plus touchées par cette violence environnante il suffirait simplement de travailler sur les indicateurs de criminalité urbaine.

L'Afrique du Sud et le Brésil, deux pays où certaines villes (Johannesburg et Rio de Janeiro étant les plus connues) sont très réputées pour leur niveau élevé de criminalité, devraient alors être des formations sociales où la violence à l'école sera la plus intense. Nous

ne disposons pas pour l'heure de données fiables concernant l'Afrique du Sud, mais le cas du Brésil peut nous servir à étayer notre propos. Voilà un des pays en dehors de la France et de la Grande-Bretagne où l'enquête de victimation menée par l'équipe Debarbieux a été le plus poussée avec un échantillon de plus de 12 000 élèves du secondaire (Debarbieux, 2006). Le Brésil est en effet un pays marqué par une forte image de violence.

Comme le note Debarbieux (2006) tout en nuancant ses propos avec ceux de Marin qui appelle à ne pas réduire la complexité de la crise carioca à la violence criminelle, « l'histoire contemporaine de ce pays est souvent réduite à la tragédie de la criminalité dans ses grandes cités et leurs favelas, tout particulièrement à Rio de Janeiro, qui apparaît pour l'étranger comme un concentré des attraits et des dangers du Brésil... ». Pourtant, d'après les résultats de l'enquête de victimation, la violence scolaire n'apparaît pas comme un problème majeur dans ce pays, malgré les tentatives de récupération dénoncées par Debarbieux (2011). Cela ne veut pas dire que la violence en milieu scolaire y est absente mais que, d'une part, les taux de victimation y sont relativement plus faibles que dans les contextes occidentaux et que, d'autre part, les élèves brésiliens sont nettement moins nombreux que les élèves français à se plaindre de la violence. De tels résultats ont le mérite de montrer que le niveau de criminalité ou de violence criminelle d'une formation sociale donnée ne détermine ni le climat des établissements scolaires ni la violence susceptible d'y apparaître et de s'y développer.

Cette perspective peut être inversée avec l'examen de ce qui se passe dans la société canadienne en général et québécoise en particulier réputées pour leur relative paix sociale et leur faible niveau de criminalité. Même si nous ne disposons pas de données fiables sur le niveau de la délinquance juvénile au Canada ou au Québec, nous pouvons affirmer que ces formations sociales sont relativement un peu plus protégées que des pays comme les Etats-Unis, la France ou la Grande-Bretagne. Dans une telle configuration, et si l'hypothèse d'un prolongement des conduites délinquantes des adolescents dans les murs de l'école était effective et vérifiée, l'on devrait s'attendre à une meilleure ambiance et un niveau de violence faible dans les établissements scolaires canadiens ou québécois.

Or, les enquêtes dans ces différents contextes révèlent une toute autre réalité. Comme la plupart des pays occidentaux, le Canada et le Québec n'échappent pas au phénomène de violence en milieu scolaire et connaissent à l'instar de ces sociétés, des niveaux de violences à l'école plus ou moins significatifs depuis le début des années 1990 : « La violence dans les écoles est en hausse, qu'elle soit physique, verbale ou psychologique. Elle peut provenir des élèves et être dirigée vers d'autres élèves ou vers des enseignants et peut provenir

d'enseignants et être dirigée vers des élèves ou d'autres enseignants », indique la professeure Catherine Labrecque sur son site **internet. Récemment, voilà ce que l'on pouvait lire sur un site d'actualités canadiennes :**

Le problème de l'école n'est pas seulement son ouverture sur l'extérieur, sur son environnement comme certains auteurs peuvent le prétendre. Cette vision ne reflète en aucun cas la réalité. Certes une partie de la violence en milieu scolaire peut s'expliquer et s'analyser comme relevant du prolongement des conduites des jeunes et donc des phénomènes de délinquance et violence « ordinaires » (Saint-Laurent, 2003). Il n'empêche cependant qu'il est aujourd'hui possible de démontrer que « la violence à l'école », celle qui s'inscrit dans le prolongement de la violence sévissant dans la société globale, ne recouvre pas la totalité des phénomènes de violence dans les établissements scolaires.

Il existe bel et bien une catégorie que l'on peut appeler « violences scolaires » qui relève exclusivement ou spécifiquement de la situation scolaire. Elle regroupe toutes les conduites qui se développent dans des situations pédagogiques et institutionnelles particulières. Car, de l'avis de bon nombre d'observateurs, ce qui préoccupe le plus à l'école aujourd'hui, ce ne sont pas des faits de violence graves comme les meurtres et les agressions physiques proférées par des élèves contre d'autres élèves, mais bien les « microviolences » faits de comportements d'indiscipline (chahuts traditionnels ou anoniques), d'agressions verbales et d'insultes, de dégradations volontaires de matériels, de menaces faites de pressions psychologiques et de harcèlement moral dont sont souvent victimes les adultes des établissements, en particulier le personnel enseignant, et qui n'épargnent pas les élèves.

3.2. LES THEORIES CULTURALISTES DE L'ACTIVITE

Concomitamment aux critiques formulées à l'encontre du courant cognitiviste à la fin des années 80 (Varela, 1989), les théories de l'activité se développent, remettant en cause l'idée selon laquelle la conscience serait un système de traitement d'informations symboliques, informations préexistant à cette conscience, dans un environnement extérieur et neutre. Ces nouvelles approches sont de plus en plus mobilisées en sciences de l'éducation et de la formation depuis la fin des années 90 (Yvon et Saussez, 2010). Leur pendant méthodologique, l'analyse de l'activité ou encore analyse du travail, est principalement issu de l'ergonomie de langue française (Leplat, 2000). Celle-ci introduit une distinction fondamentale entre le travail prescrit, soit ce qu'il est prévu que le travailleur fasse, et le travail réel, soit ce que le travailleur fait effectivement, en mettant à jours des écarts récurrents entre les deux. Ainsi, l'analyse de l'activité réelle et l'accès à l'expérience subjective des

enseignants à des fins de développement professionnel est le dénominateur commun à ces approches de formation par ailleurs contrastées.

3.2.1. Le fondement supérieur commun

A l'image du modèle social construit sur une remise en cause du principe républicain d'indifférenciation, le modèle culturaliste apparaît dans les discours scolaires, afin lui aussi, d'apporter sa réponse au malaise institutionnel dû à l'échec des enfants d'origine étrangère. Alors que les républicains, conformément à leur principe philosophique, ne voyaient ou ne pouvaient voir autre chose qu'une différence de mérite personnel dans le parcours de leurs élèves, alors que les sociaux incorporaient la problématique ethnique dans la problématique d'un monde social inégalitaire où l'influence du milieu jouerait sur les performances scolaires, les culturalistes s'attachent à considérer les problèmes des enfants d'origine étrangère à partir de la variable culturelle. En effet, souligne Crahay (2005), les tenants de cette doctrine font de la culture l'élément explicatif déterminant du fonctionnement des sociétés.

Les enquêtes réalisées dans le monde scolaire semblent montrer la progression et la banalisation de ce discours à l'intérieur de l'école. Ainsi, pour les tenants de ce modèle, il s'agit de rompre avec un discours républicain qui nie complètement la réalité de la situation présente. Par le simple fait d'évoquer les problèmes auxquels ils sont confrontés, ces derniers lèvent un tabou et localise par leur analyse l'origine de leurs problèmes à la difficulté d'enseigner à un public immigré ou issu de l'immigration: les difficultés linguistiques notamment lors des rencontres avec les familles, les atteintes portés à la laïcité, le refus d'apprendre certains contenus d'enseignement sont autant d'éléments qui justifient cette lecture de la réalité et appelle à cesser ce grand écart entre d'un côté les catégories idéologique du républicanisme et les catégories pratiques utilisés dans l'exercice quotidien du métier.

Dans ce contexte, le regard se porte sur la complexité de la société camerounaise. De, ce fait, la prise de conscience de la diversité culturelle qui compose la société, amène à s'interroger sur la compatibilité supposée entre les différents sous-groupes culturels en présence. A la différence du modèle républicain, dont le projet invitait à constituer un collectif unitaire, conscient de son unité et animé par l'idée d'une culture commune, soutenu par la justice qui assure l'égalité entre tous les citoyens sur le territoire sans aucune forme de distinction, le modèle culturaliste s'intéresse au processus d'intégration d'un individu à une société donnée à partir de son groupe particulier par l'intériorisation des modes de penser, de

sentir et d'agir. En d'autres termes, comment l'individu devient-il membre de la société et comment est produite son identification à celle-ci ? Cette question est fondamentale, car elle nous amène à considérer que l'intériorisation des modes de penser, de sentir, d'agir est réalisée dans un environnement où les questions de justice sont sujettes à débat.

Soit on considère qu'à l'intérieur de la société les différents sous-groupes humains maintiennent leurs spécificités culturelles, indépendamment des rapports qu'ils nouent avec les autres groupes, soit, et c'est le parti pris des assimilationnistes, on considère que ce qui constitue les différences culturelles est progressivement amené à s'estomper dans le temps (Bonnet et Strayer, 2000). C'est tout le sens de Bowen (2003) lorsqu'il soutient que le point de vue retenu aura des répercussions sur la manière d'envisager les relations avec les membres des autres groupes.

- Si on considère les contenus culturels fixes (exemple gitan) il faut aller au bout de raisonnement et réfléchir à une autre manière que l'école pour intégrer les enfants ;

- Si on considère les contenus dans une perspective dynamique, c'est-à-dire influencée par les interactions sociales, le rôle des adultes dans le monde scolaire est alors de guider cette jeunesse par l'acquisition des prés requis culturels nécessaires à leur intégration.

3.2.2. État de grandeur

L'état de grandeur se définit par rapport à l'appartenance culturelle. Les différences culturelles attribuées aux groupes minoritaires à l'intérieur du pays sont considérées comme des archaïsmes, hérités des traditions et des coutumes des sociétés d'origine des migrants. Elles expliqueraient au moins en partie les difficultés scolaires rencontrées par ces élèves. Une hiérarchie naturelle entre les différents courants culturels s'instaure, se fondant sur les prés-requis escomptés par l'institution scolaire. L'évidence enjoint chacun des protagonistes de ce monde à admettre l'avantage des camerounais de souche ou d'origine étrangère parce que naturellement mieux pourvus en capital culturel. Les camerounais originaires de pays d'Afrique (les maliens, les centrafricains, le congolais, ...) en raison d'une arrivée sur le territoire camerounais déjà ancienne et d'une culture considérée comme voisine sont en effet supposés totalement assimilés aux valeurs et modèle camerounais, ce qui n'est pas le cas des enfants natifs de pays plus lointains : c'est-à-dire les immigrés, fils d'immigrés ou petits fils d'immigrés provenant des pays en situation de conflits armés. Ainsi les problèmes de comportement, de compréhension, d'adaptation à la référence normée par l'éducation nationale, peuvent se lire sous le joug du culturel. Dans tous les cas, un groupe est à la fois

substantialisé et essentialisé, par son appartenance à une culture, spécifique et figée. Or cette culture est jugée handicapante dans le monde de l'école.

3.2.3. Investissement et relation entre les êtres

Personnels administratifs et professeurs ont un devoir moral à l'égard de ces publics : atténuer les différences et intégrer ces élèves étrangers ou d'origine étrangère (Fontaine et Vitaro, 2006). Ce devoir réclame le rejet du principe républicain d'indifférenciation, car ce qui caractérise avant tout ces jeunes, même s'ils ont été socialisés sur le territoire camerounais, ce sont les valeurs culturelles transmises par la famille. L'accès à la supériorité passe donc par une rééducation partielle. Il s'agit, au sein de la sphère publique qu'est l'école, de remettre aux normes camerounaises des enfants dont les parents n'avaient pas la capacité (faute de connaissances suffisantes) de les former aux exigences scolaires. Apprendre à bien se comporter pendant les cours, à ne pas chahuter, écouter le professeur, comprendre qu'il ne faut pas se battre dans la cour, parler sans injurier, apprendre à respecter les autres et leurs cultures sont autant de thématiques chères aux culturalistes.

3.2.4. État de déchéance

Cet état est atteint lorsque la communauté scolaire refuse de considérer les différences ethnoculturelles. La dé-singularisation des relations adultes/enfants et familles/personnel provoque des incompréhensions multiples résultant d'attentes dissemblables. L'inégalité qui s'instaure alors entre camerounais de souche et élèves issus de la situation de réfugié en raison du différentiel culturel est source de tension. La présentation de ces trois modèles de discours, nous servira à comprendre et analyser comment sont perçues les différenciations socioethniques qui se vivent au sein des établissements scolaires.

Chacun de ces modèles en raison du principe philosophique qui l'anime aura tendance dans un premier temps à critiquer les réponses (ou solution) proposées par ses concurrents, en dénonçant leur caractère injuste. C'est ce que J.-L. Derouet et M.-C. Derouet-Besson (2009) nomment mouvement de dénonciation. Son mouvement le plus simple, consiste à prendre appui sur une logique pour dénoncer les mises en ordre du monde proposée par toutes les autres, et à traduire en petitesse dans son univers ce qui est grandeur dans les autres. À l'inverse les compromis répondent à une logique différente. Ils traduisent la volonté de permettre le rapprochement entre deux modèles. Certaines situations, en raison de leur complexité, nécessitent leurs recours : c'est-à-dire parvenir à faire tenir ensemble deux principes concurrents. En nous inspirant des travaux de Margolinas et Lapara (2009), nous pouvons prendre l'exemple de l'institutionnalisation des zones d'éducation prioritaire (ZEP), qui

répond à la fois au souci de faire converger ensemble l'objectif d'égalité individuelle et d'inégalité territoriale. Après tout, rien ne nous dit que l'octroi de moyens supplémentaires dans ces zones sélectionnées permet de rectifier les inégalités constatées, ce qui pourrait délégitimer cette mesure.

Mais indépendamment de ses résultats avérés, la force de ce compromis est qu'il a totalement suspendu le débat sur cette question. Compromis et dénonciations sont deux opérations symétriques. La première cherche à légitimer l'autorité existante alors que la seconde vise plutôt à critiquer l'un des deux ordres du monde. Bien que leur fonctionnement soit différent, les deux opérations reposent sur la capacité des acteurs à discuter les modèles qu'ils utilisent. Ainsi, il apparaîtra que les mêmes références pourront être utilisées pour montrer qu'un ordre est juste et pour critiquer un ordre injuste (Fouquet-Chouprade, 2014). Dans une situation où le concept d'ethnicité renvoyait à des situations, analyses ou définitions différentes, il nous a semblé plus juste, dans une perspective constructiviste, de nous intéresser au jeu d'usage du mot ethnicité. Les enjeux d'usages génèrent des conflits car ils ne représentent pas les mêmes intérêts face aux mêmes situations. Ainsi vont s'affronter des usages légitimes et des usages illégitimes à travers des modèles qui se dénoncent.

En effet, certains conflits sont régulièrement attribués à l'ethnicité d'où cette situation ambiguë où l'ethnicité est à la fois interdite mais présente. Les professionnels et les élèves, à l'instar de la société française, croient dans l'objectivité des définitions ethniques. Cela a des répercussions multiples sur la réalité du travail et les relations sociales à l'école. Ainsi l'ethnisation est très active, assignant les élèves à des origines et des appartenances, indépendamment des références identitaires qu'ils expriment. En même temps ces usages prennent des formes très diverses, c'est-à-dire qu'elles oscillent entre l'affirmation et la réification de formes culturelles très affirmées, à des discours où celle-ci (l'ethnicité) apparaît de manière beaucoup plus larvée.

Au terme de la présentation de cette théorie, on peut retenir que la clinique de l'activité est un courant de la psychologie du travail qui vise notamment à appréhender l'activité *réelle* et non seulement l'activité *réalisée*. En effet, l'activité humaine n'est pas réductible à ce qui en est observable et recouvre des dimensions cachées potentiellement nombreuses et influentes, tout à fait susceptibles d'échapper à l'analyse et en premier lieu à l'acteur lui-même. « Il est donc nécessaire de créer les conditions permettant non pas de faire émerger ou de révéler ces dimensions cachées, mais de mettre en œuvre « des dispositifs techniques permettant aux sujets de transformer leur expérience vécue d'un objet en objet

d'une nouvelle expérience vécue (Vygotsky, 1925), afin d'étudier le passage d'une activité dans l'autre » (Thibert, 2013). Cette distinction entre le réel et le réalisé révèle entre autres *l'activité empêchée*, c'est-à-dire ce que l'acteur ne peut pas faire (contraint par certains déterminants des situations dans lesquelles il travaille) bien qu'il aspire à le faire (consciemment ou non), notamment pour répondre à ses critères personnels du travail bien fait. Le développement des enseignants est ici envisagé comme une capacité accrue à attribuer du sens aux situations d'enseignement et à sa propre action dans ces situations, pour y être plus efficace.

3.3. LA THEORIE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Les recherches menées dans le cadre de la théorie des attributions fournissent un cadre factuel et conceptuel assez bien constitué pour construire un modèle d'analyse des arguments de causalité dans le discours de l'inadaptation scolaire. Essentiellement cognitiviste, cette théorie considérée comme dominante depuis 1970 dans le champ de la psychologie sociale américaine (Ross et Fletcher, 1985), vise à décrire les conditions et les procédés mentaux par lesquels les individus *attribuent* des causes à leur comportement, au comportement des autres et, plus généralement, aux phénomènes sociaux qui les concernent ou les interpellent. A l'instar de la théorie de l'argumentation, il ne s'agit aucunement ici de se prononcer sur la validité des énoncés de cause ou de conséquence que les individus émettent. L'objectif consiste plutôt à comprendre le processus cognitif par lequel les individus construisent des attributions causales pour démêler la réalité et lui donner sens. L'unique dénominateur commun - mais d'une importance capitale - de la théorie de l'argumentation et de celle des attributions réside dans leur intérêt pour les structures formelles les plus élémentaires, mentales ou discursives, dérivées de la notion de causalité.

Les origines de la théorie des attributions remontent aux travaux de Fritz Heider et à la publication de *The Psychology of Interpersonal Relations*, en 1958. Les individus, souligne Heider dans son ouvrage, agissent sur la base de leurs croyances et des théories psychologiques du sens commun («naïve psychology») qu'ils construisent d'eux-mêmes pour comprendre, prédire et contrôler les événements qui les concernent. C'est dans ce sens que s'inscrit Méard (2014) lorsqu'il postule que pour comprendre les actions d'autrui comme pour justifier les leurs, par exemple, les individus oscillent toujours entre deux types de cause : soit que la conduite est attribuée à des facteurs internes, c'est-à-dire à des attributs personnels de l'individu comme la personnalité, les croyances, les intentions, les motivations, les attitudes, etc., soit encore que la conduite est expliquée par des facteurs externes, à savoir des propriétés

non pas de l'individu, mais de la situation à laquelle il est confronté, tels les institutions, les événements, les circonstances, les rôles, les tâches, le hasard, la chance, etc.

3.3.1 Des difficultés de la perception socioscolaire et de la différenciation ethnoculturelle

L'on peut craindre que, du fait de la suspicion que l'éducation nationale suscite en apparence auprès des familles en difficulté d'insertion, la perception "salutaire" de l'école se réduise considérablement auprès des partenaires réfugiés de l'institution. L'amenuisement des emplois aux plus qualifiés, et notamment le fait de la marginalisation fictive ou réelle d'une couche importante de populations réfugiées, accentué par une pauvreté parentale progressivement généralisée, semblent contribuer à la dégradation des représentations sur l'école. En dépit notamment des gigantesques innovations pédagogiques ou structurelles, l'autorité enseignante semble avoir des incidences polymorphes sur la perception socioscolaire (Millet et Thin, 2005).

Ces incidences produisent des inconforts qui, eux, s'expriment par des attributions causales conduisant, nous semble-t-il, à l'aggravation des difficultés scolaires. Nous faisons donc l'hypothèse que les interférences relationnelles ou communicationnelles, ainsi que les représentations des acteurs, participent de ce climat scolaire tendu. L'on s'aperçoit en effet que le crâne "blindé" par l'expérience professionnelle, ainsi que les "sanctions outrancières", ne suffisent plus à raffermir l'autorité des enseignants ni même à colmater les brèches des dispositifs pédagogiques. Quoique tous ne se trouvent pas en mal de ce déclin d'autorité, la plupart des enseignants en subissent des travers psychologiques, ou se sentent « impuissants » à l'égard des écarts de conduite de leurs élèves et n'ont parfois que la possibilité de ressasser jusqu'à l'écoeurement, les à-coups de leur métier.

Chatté (2006) note en effet que chez les enfants de milieux pauvres, l'aigreur et la révolte de se sentir en marge de la société donnent lieu à des violences envers l'éducateur «qui doit faire le deuil des représentations idéalisées qu'il se faisait de son métier » et même en faire les frais « par l'épuisement physique et l'ébranlement psychologique » (Chatté, 2006, p. 512). Cela étant, il nous incombera de prendre en compte, dans nos analyses, les liens entre la perception socioscolaire, la relation pédagogique et l'attribution causale de l'échec.

L'existence de ces liens est d'autant concevable que les situations contemporaines de l'éducation, étoffées de nombreux paramètres exo-endogènes, se complexifient profondément et entraînent un « interculturel » saisissable par le biais d'une « sociologie » qui prend en compte la difficile cohabitation des groupes d'origines différentes (Demorgon, 2004). Il est

donc difficile a priori de comprendre grand-chose aux problèmes scolaires de la société occidentale (notamment camerounaise) sans une connaissance assez approfondie des représentations scolaires qui y ont cours. Celles-ci présentent en effet, d'une ethnie à l'autre, d'une famille à l'autre et même d'un individu à l'autre, une diversité bien propre à mettre le chercheur en difficulté.

L'échec ou les difficultés scolaires au Cameroun apparaissent alors comme un phénomène qui suggère que l'on aborde les attributions causales en tant qu'un lieu de multiples antagonismes culturels. Car dans une société où l'instruction ou la formation est à peu près le seul moyen d'insertion sociale et de rentabilité économique, les réfugiés en instance d'insertion scolaire ou professionnelle constituent par là une part de problèmes éducatifs qui doivent solliciter l'attention de tous les acteurs sociaux (Lee et Burkam, 2003). Il est ainsi probable que les projets migratoires qui passent par la formation, du fait de sa puissance intégratrice sans pour autant s'accorder toujours avec les logiques scolaires intrinsèques, aient de quoi nous éclairer sur les dynamiques d'attribution causale ayant quelque lien dialectique avec les rapports des familles aux savoirs, à la morale, aux croyances et aux malentendus y corollaires.

Cela dit, nous mettrons en exergue ces dynamiques d'attribution causale en nous intéressant un tant soit peu à des variables classiques (les catégories socioprofessionnelles, le capital scolaire ou culturel, le genre, les générations ...) que nous soumettrons à l'épreuve de la diaspora auprès de qui nous enquêtons. Il se peut que, dans certains cas, il y ait corroboration, dans d'autres non. Cette hypothèse s'impose, du moins dans la perspective qui est la nôtre, face aux situations qui semblent déborder le cadre normatif par exemple les exigences morales dites de "bonnes manières" du partenariat éducatif. La même hypothèse nous conduit à risquer une autre selon laquelle la diaspora africaine se représente l'école française à travers son imprégnation antérieure dans les pratiques de l'école de son pays d'origine (lorsqu'elle l'a fréquentée ou s'est confrontée plus ou moins à ses effets) et semble peu au fait des mutations curriculaires que cette école a connues en France dans la période récente sur le plan didactique ou des pédagogies actives, du socioconstructivisme, du passage aux compétences...(Bautier et Rayou, 2009).

Parti d'une manière analytique à l'étude des attributions causales de l'échec en liaison avec la complexité de la forme scolaire, le présent travail peut en effet permettre d'en fournir des éléments susceptibles d'aider à saisir au mieux le relief des attitudes de réinsertion scolaire ou non-scolaire des minorités visibles, et donc à pouvoir les cerner sous l'angle des

tensions auxquelles elles semblent soumises (Beaumont et al., 2003). Du fait surtout que ces familles paraissent confrontées à des situations éducatives quelquefois intenable, nos interprétations en devront identifier la logique des faits qui fondent leurs conduites par rapport à ces situations, sans manquer s'il y a lieu d'étendre nos analyses à des faits de différenciation ethnoculturelle. En effet les problèmes d'ordre éducatif ou pédagogique constituent un début d'élucidation des rapports conflictuels à l'école et aux savoirs scolaires des familles, car de tels rapports semblent susceptibles de nous signaler l'existence d'une forme de perception différenciatrice et peut-être non améliorative de la situation scolaire ou sociale des minorités.

Une étude canadienne sur la diversité ethnique (2003) a ainsi montré qu'un tiers des populations de la minorité visible noire a déjà été victime de différenciation ou de traitement inégal et que les Antillais noirs francophones et les Noirs originaires d'Afrique ont les mêmes ennuis d'intégration sociale ou d'épanouissement personnel dans leur société d'accueil (Pilote, 2006). Ces populations connaissent des épreuves d'intégration se traduisant par un sentiment nostalgique à l'égard du milieu d'origine (Pilote, 2006). L'on peut donc supposer que le mal-confort ethnoculturel des migrants induit socialement des réserves à l'endroit de l'autochtone. Nous pensons, à ce titre, que la stigmatisation raciste ou xénophobe (Tobner, 2007) ou la mise en évidence sociale des distinctions ethniques oblitère la vitalité identitaire des apprenants migrants et nuit aux chances de leur fusion sociale, ainsi qu'aux possibilités sociales de participation libre et volontaire à un partenariat apaisé.

Dans ce contexte de défiance où l'on essaie vainement de mettre la culture des migrants et celle des non-migrants au même pied d'égalité, il nous faut prendre en compte l'hypothèse de l'égalité des humains qui soutient que l'éducation tend à faire l'amalgame entre culture civique et culture ethnique (Belfi et al., 2012). Il n'est donc pas sans intérêt de chercher à comprendre comment la culture ethnique ou typiquement traditionnelle peut interférer dans l'intégration scolaire et/ou professionnelle des migrants originaires du continent noir. Peut-être alors faut-il souligner dans le présent travail le lien entre la construction identitaire, la culture ethnique et la motivation scolaire.

3.3.2. Construction identitaire et la motivation scolaire ou d'apprentissage

Le problème de l'identité culturelle n'est donc certainement pas distant de celui des attributions causales de l'échec scolaire, ce dernier étant lui-même non séparé du phénomène de la motivation. Car originellement, ou d'une certaine manière, un enfant a bien envie d'apprendre. Mais autant cet enfant ne vit pas hors de l'environnement social ou de sa personnalité culturelle, autant il ne s'éduque ou n'apprend qu'en relation de partenariat

(Meirieu, 1990). Aussi sa volonté d'apprendre relève-t-elle d'autre chose que d'une simple propension naturelle de s'humaniser. Sa détermination à apprendre s'inscrit donc dans une logique relationnelle : l'enseignant se présente à l'apprenant sous le jour d'un adulte qui veille à son intégration à la société. L'apprenant s'efforce alors de s'intégrer à son milieu d'existence ou de s'éduquer en imitant ses parents (Parent, 2008), ou plutôt en suivant leurs indications, l'action de s'instruire ou d'instruire étant par-là synonyme de l'acte d'encadrement de soi ou plus souvent de l'autre, de la transformation de sa personnalité voire parfois de son identité. Le problème, en fait, c'est que, pour autant que l'interaction socioscolaire (ou la distribution sociale des savoirs) soit à l'origine du progrès cognitif, cela ne signifie pas que ce processus soit automatique. « Le processus interactif » semble d'ordinaire en phase avec un certain nombre de conditions d'ordre social ou individuel (Kahn, 2012). Il faut préciser que ce qui est perçu, affirmé ou fait par l'éducateur est souvent quasiment en lien avec les conditions d'acquisition ou d'apprentissage du récipiendaire ou de l'apprenant.

Les conditions d'apprentissage d'ordre individuel ou collectif ainsi ébauchées en appellent donc à la construction identitaire, c'est-à-dire à la relation du sujet ou du groupe avec lui-même. Autrement dit, l'action d'apprendre dans la quiétude passe par l'adoption d'une image de soi suffisamment forte. Ce principe qui est intrinsèquement à la base de la motivation se définit au travers d'un engagement humain qui s'opère dans une volonté de novation sans limite : volonté faite d'émotion qui innove infiniment comme un feu créateur. La motivation scolaire apparaît ainsi comme une énergie incitative qui vient du fond de soi, une sorte de ralliement ou de raccordement de soi à soi-même par le désir d'apprendre. La question de la motivation étant donc ainsi posée, il devient aisé de savoir que l'identité culturelle et l'affectivité ont quelque chose à voir dans les attitudes d'apprentissage des personnes et des groupes.

L'anxiété semble, à ce titre, plus remarquable chez les élèves en difficultés (Bonnery, 2007). Aussi peut-on constater que le phénomène de la motivation ou de l'estime de soi des apprenants s'associe aux difficultés d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2003). Autrement dit, les données motivationnelles, affectives et identitaires constituent des « systèmes de perception » comme le précise Hugon (2010) qui participent des attributions causales de l'échec ou des rendements d'apprentissage : l'effet démoralisant des compétitions (Mattei, 2009), la peur de désapprendre ou de mal s'instruire (Bautier, 2003), le sentiment de se trouver culturellement en porte-à-faux avec la discipline ou les règlements d'une institution

rigide ou contraignante, la souffrance de dépendre des humeurs d'un formateur capricieux, ou le sentiment de "naviguer" dans une zone scolaire ou universitaire de fatalisme, d'imprévus, d'injustices, d'inégalité d'apprentissage ou de menaces d'échec. Autant dire (dans ce cadre polythétique de l'attribution causale) que la perception socioscolaire chez l'apprenant en réussite ou en difficulté implique de saisir l'échec scolaire en tant qu'il est susceptible de constituer une situation d'entrave à la motivation. Dans cet ordre d'idées, l'échec scolaire peut s'assimiler à une sorte de châtement ou punition susceptible d'affecter la personnalité de l'apprenant.

En effet, souligne Broccolochi (2000), les situations pédagogiques ennuyeuses ou d'excessives rigueurs, notamment si elles sont récurrentes, peuvent provoquer des réactions telles que l'énervement, l'insurrection, l'abandon ou la résignation chez l'apprenant et accroître par-là les occasions de malentendus et de conflits. À l'opposé, les efforts de concertation, de dialogue ou d'encouragement sont censés ouvrir les vannes de la motivation ; car autant les perceptions de l'apprenant concernant sa capacité d'apprentissage et la valeur de la formation proposée lui sont positivement avérées, autant l'apprenant s'investit acharnement, autant il intensifie son activité d'apprentissage et surmonte plus aisément ses difficultés en potentialisant ses efforts (Archambault et Chouinard, 2003). Mais apprendre peut être aussi pour l'enfant ou le jeune réfugié comme une quête d'assurance identitaire (Clot et al., 2001). Pour Meylan et al., (2015), il faut noter que d'ordinaire, les discours identitaires de l'apprenant épousent ses représentations, lesquelles représentations ont une cote d'alerte puisqu'elles rendent compte des "pressions de la norme" ou font état des conflits ayant cours dans la société où elles se construisent. Nous pouvons donc supposer avec Ogbu (1999) que les attributions causales reposent pour ainsi dire sur des références identitaires authentiquement historiques et sur les effets que ces références peuvent exercer sur les opinions et les attitudes.

Ainsi, comme prédisait déjà Giust-Despraires (1996), l'on doit s'y attendre dans les analyses des données qui seront exploitées dans notre étude, l'investigation risque de ressortir des liens entre le rapport à l'identité et le rapport au savoir en essayant de montrer en quoi l'attribution causale de l'échec scolaire peut constituer chez les familles, un carrefour important des rappels de leur histoire sociale et notamment de l'activation de leur identité. Car « le déploiement d'une stratégie identitaire – définie comme l'ensemble des répertoires mobilisés par un individu dans des contextes sociaux différenciés – est en effet inséparable de l'histoire sociale de ce dernier » (Verhoeven, 2006, p. 99). Les sujets réfugiés qui activent

leurs répertoires d'origine ethnoculturels semblent ainsi rétribués par des « transactions identitaires » qui les contraignent de « laisser leur culture au vestiaire ». Ces sujets adoptent alors « une stratégie de repli, associée à une trajectoire scolaire descendante » (Flavier et Moussay, 2014). Le phénomène de l'identité ethnoculturelle, puisqu'il semble constituer une toile de fond aux conduites des réfugiés en processus d'une nouvelle intégration scolaire ou sociale, justifie à ce titre l'intérêt que nous y accordons. Mais ici plutôt qu'ailleurs, il nous faut dégager clairement la dialectique contextuelle d'exploitation de notre champ d'étude.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE
DE L'ÉTUDE**

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Il s'agira dans cette section de présenter la méthodologie que nous avons employée pour mener cette étude. Nous allons nous appesantir sur le type de recherche effectué, et reviendrons sur le rappel de l'objet de l'étude, sur la question de recherche et le corps d'hypothèses. Enfin, nous évoquerons les méthodes et techniques d'investigation.

4.1. TYPE DE RECHERCHE

L'étude est de type descriptif et corrélationnel. Elle se veut descriptive en ce sens qu'elle envisage recenser les mobiles du choix de l'établissement tel qu'ils se manifestent sur les représentations des parents. Elle est corrélationnelle parce qu'elle fait référence à la relation qui existe entre les variables et veut ressortir la relation de dépendance qui s'établit entre les représentations des parents et la réussite des apprentissages scolaires.

4.2. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES

Nous voulons, au moyen de cette recherche, explorer l'existence possible d'un lien significatif entre l'impact des crises humanitaires et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés vivant à Yaoundé. Il s'agit de voir si les principaux éléments qui engendrent l'inadaptation scolaire peuvent s'expliquer.

4.2.1 La question de recherche

La question de recherche à laquelle veut répondre cette étude est la suivante : Quel est l'impact des crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?

4.2.2. Les hypothèses et leurs variables

L'hypothèse est une affirmation provisoire suggérée comme explication d'une question posée. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises.

Pour Grawitz (2000, p. 398), « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ».

Une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'investigation sur le terrain ou en laboratoire peut être confirmée ou infirmée. Nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres

hypothèses opérationnelles. L'hypothèse générale et les hypothèses de recherche formulées sont présentées ci-dessous.

4.2.2.1. L'hypothèse générale et ses variables

Comme réponse provisoire à la question de recherche, nous avons formulé une hypothèse générale qui stipule que : **les crises humanitaires auraient un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.**

L'hypothèse étant un énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs variables, et la variable elle-même étant une caractéristique qui peut prendre différentes valeurs pour exprimer des degrés et des quantités, notre hypothèse générale est constituée de deux variables. La variable indépendante (VI), c'est celle que nous manipulons dans le but de contrôler ou d'analyser ses effets sur le comportement étudié. La variable dépendante (VD), elle est celle qui va subir les effets de la variable indépendante, elle est la réponse mesurée par le chercheur. Ainsi, nous avons comme:

-Variable indépendante (VI) : **les crises humanitaires.**

En effet, comme le signale Grawitz (1993, p.347) : « l'hypothèse ne peut être utilisable que sous certaines conditions. Elle doit avant tout être vérifiable » Autrement dit, les variables mises en relation par l'hypothèse générale doivent être définies pour permettre des observations, précises. De ce fait, nous nous sommes appuyés sur la théorie des représentations sociales pour opérationnaliser la variable indépendante de notre hypothèse générale. Cette opérationnalisation nous a permis d'obtenir trois modalités qui sont :

- **Modalité 1** : La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil

Indicateur : L'environnement de l'école

Indices :

- ❖ les infrastructures scolaires;
- ❖ l'organisation des enseignements;
- ❖ les emplois du temps et le rythme de travail;
- ❖ les activités scolaires perçues comme stimulantes ;
- ❖ la clarté des règles de la classe ;
- ❖ le rapport positif aux évaluations ;
- ❖ le sentiment d'être respecté en classe;
- ❖ le sentiment d'être en sécurité en classe.

- **Modalité 2** : Les interactions sociales avec le groupe classe

Indicateur : Interactions sociales avec les enseignants et avec les pairs

Indices :

- ❖ le climat d'entraide et de soutien en classe (se sentir soutenu par les enseignants ; se sentir soutenu par les pairs) ;
- ❖ la perception positive de l'enseignant ;
- ❖ éprouver une satisfaction élevée à l'égard des relations avec les enseignants ;
- ❖ l'absence de persécution et d'intimidation (peur, douleurs au ventre, manque de sommeil) ;
- ❖ les problèmes relationnels avec les autres élèves (insultes, bagarres, etc.)
- ❖ les regroupements scolaires spécifiques (groupes de compétences et regroupement par sexe)

- **Modalité 3** : Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés

Indicateur : la situation de précarité des familles de ces enfants

Indices:

- ❖ le travail et les revenus;
- ❖ le logement;
- ❖ l'accès aux soins et à l'école;
- ❖ le vécu quotidien de l'enfant à la maison ;
- ❖ les relations de l'enfant avec ses parents.

- Variable dépendante (VD) : **l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé**

Quant à la variable dépendante, elle reste par contre sans changement et permet d'observer les effets de la variable indépendante sur elle. Cependant, les modalités qui permettent sa mesure sont les suivantes :

- ❖ Le sentiment de désintérêt pour l'école ;
- ❖ Le sentiment de solitude même à l'école ;
- ❖ Le sentiment d'être moins performant que les pairs ;
- ❖ Le ressenti de la gêne vis-à-vis des pairs ;
- ❖ L'incapacité à prendre la parole devant ses pairs ;
- ❖ Les relations conflictuelles avec les pairs.

Tableau 01:
Récapitulatif des hypothèses, variables, modalités et indicateurs

Hypothèses Générale	Variable indépendante	Modalités	Indicateurs	Items	Variable dépendante	Indicateurs
<p><i>Les crises humanitaires auraient un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?</i></p>	<p>Les crises humanitaires</p>	<p>HR_1.</p> <p>La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'environnement de l'école</i> ❖ les infrastructures scolaires; ❖ l'organisation des enseignements; ❖ les emplois du temps et le rythme de travail; ❖ les activités scolaires perçues comme stimulantes ; ❖ la clarté des règles de la classe ; ❖ le rapport positif aux évaluations ; ❖ le sentiment d'être respecté en classe; ❖ le sentiment d'être en sécurité en classe. 	<p>Q07</p> <p>à</p> <p>Q17</p>	<p>L'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment de désintérêt pour l'école ; - Le sentiment de solitude même à l'école ; - Le sentiment d'être moins performant que les pairs ; - Le ressenti de la gêne vis-à-vis des pairs ; - L'incapacité à prendre la parole devant ses pairs ; - Les relations conflictuelles avec les pairs.
		<p>HR_2.</p> <p>Les interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interactions sociales avec les enseignants et avec les pairs</i> ❖ le climat d'entraide et de soutien en classe (se sentir soutenu par les enseignants ; se sentir soutenu par les pairs) ; ❖ la perception positive de l'enseignant ; ❖ éprouver une satisfaction élevée à l'égard des relations avec les enseignants ; ❖ l'absence de persécution et 	<p>Q18</p> <p>à</p> <p>Q29</p>		

			<p>d'intimidation (peur, douleurs au ventre, manque de sommeil) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ les problèmes relationnels avec les autres élèves (insultes, bagarres, etc.) ❖ les regroupements scolaires spécifiques (groupes de compétences et regroupement par sexe) 			
		<p>HR_3.</p> <p>Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>la situation de précarité des familles de ces enfants</i> ❖ le travail et les revenus; ❖ le logement; ❖ l'accès aux soins et à l'école; ❖ le vécu quotidien de l'enfant à la maison ; ❖ les relations de l'enfant avec ses parents. 	<p>Q30</p> <p>à</p> <p>Q41</p>	<p>L'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment de désintérêt pour l'école ; - Le sentiment de solitude même à l'école ; - Le sentiment d'être moins performant que les pairs ; - Le ressenti de la gêne vis-à-vis des pairs ; - L'incapacité à prendre la parole devant ses pairs ; - Les relations conflictuelles avec les pairs.

Partant de la description des variables de notre hypothèse générale, l'on peut symboliser les hypothèses de recherche selon la structure logique factorielle de nos hypothèses de recherche qui se présente comme suit:

Tableau 02 :
Plan factoriel de nos hypothèses d'étude

VI	VD	<i>L'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé. (Y)</i>
<i>La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil = X₁</i>		$X_1 * Y = X_1 Y$
<i>Les interactions sociales avec le groupe classe = X₂</i>		$X_2 * Y = X_2 Y$
<i>Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés = X₃</i>		$X_3 * Y = X_3 Y$

De cette structure logique découlent les hypothèses de recherche suivantes :

4.2.2.2. Les hypothèses de recherche

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale nous a permis de construire les hypothèses de recherche. Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation.

Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont plus concrètes que l'hypothèse générale et sont des propositions de réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles constituent une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

Ainsi avons-nous formulé trois hypothèses opérationnelles qui sont :

HR₁. La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil a un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₂. Les interactions sociales avec le groupe classe ont un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₃. Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ont un impact significatif sur leur inadaptation scolaire.

4.3. SITE DE L'ÉTUDE

Notre recherche se déroule dans la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun et siège des institutions politiques. Yaoundé est une métropole de plus d'un million d'habitants, et

regorge plusieurs écoles primaires publiques à l’instar des écoles primaires publiques de Nkolndongo qui sont limitrophes à la maternelle du même nom.

Dans cette perspective, notre étude a été menée dans l’arrondissement de Yaoundé IV, Département du Mfoundi, Région du Centre. Cet arrondissement est composé de populations cosmopolites originaires des dix régions du Cameroun. Nous avons choisi cet arrondissement et notamment, les écoles primaires publiques de Nkolndongo comme cadre de notre étude pour plusieurs raisons. ces écoles regorgent des enseignants de qualité et en nombre suffisant. De plus, notre choix pour ces écoles relève du fait qu’elle constitue un milieu de regroupement et d’apprentissage des jeunes en provenance de plusieurs localités du Cameroun et même des pays voisins comme la Centrafrique. Ces établissements regorgent des parents d’élèves des deux sexes, membres de l’APEE et sachant lire et écrire. Pour cette dernière raison, il nous est plus aisé d’y tirer une population d’étude qui présente toutes les caractéristiques auxquelles nous aurons recours dans la suite des analyses de notre étude.

4.4. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Sous ce titre, nous commencerons par présenter la population d’étude avant de nous intéresser à l’échantillon lui-même.

4.4.1. Population d’étude

Le choix de la population d’une étude est imposé par la nature de l’information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n’est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. Pour Blanchet et Gotman (1992), définir la population c’est sélectionner les catégories de personnes que l’on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu’ils sont en position de produire des réponses aux questions qu’on se pose. Selon Angers (1992), la population d’étude désigne l’ensemble d’éléments qui ont une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d’autres éléments et sur lesquels porte l’investigation. Vu l’intitulé de notre travail, la population qui nous intéresse est l’ensemble des élèves réfugiés centrafricains inscrits dans les différents groupes des écoles primaires publiques de Nkolndongo.

4.4.2. Technique d’échantillonnage utilisée

L’échantillonnage est un processus par lequel on choisit un certain nombre d’éléments dans une population de telle manière que les éléments choisis représentent ladite population. Il s’agit d’une notion importante en recherche, car lorsqu’on ne peut pas saisir un phénomène dans son ensemble, il est nécessaire d’opérer des mesures en nombre fini, afin de représenter

ledit phénomène. À en croire Bacher repris par Rossi et al., (1992, p.27), « les techniques d'échantillonnage ont toutes pour objet, le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront présenter les mêmes caractéristiques que la population.» En d'autres mots, l'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. L'échantillon, c'est la forme réduite de la population mère puisqu'ayant les mêmes caractéristiques. C'est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire ou non, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

Dans la présente étude, nous avons procédé à un échantillonnage à choix raisonné dans les classes. Il s'est agi de tirer une portion de la population de telle manière que chaque membre y ait une chance égale d'être sélectionné. Ce procédé est considéré comme le meilleur moyen de sélectionner un échantillon représentatif.

4.4.3. Échantillon d'étude

Au regard de la technique d'échantillonnage ci-dessus décrite, notre échantillon d'étude est composé outre de 122 élèves réfugiés centrafricains des deux sexes âgés de 07 à 14 ans inscrits dans les différents groupes des écoles primaires public de Nkolndongo, c'est-à-dire, les Groupes I à IX plus l'école inclusive. Notre critère d'inclusion par excellence était donc de voir les enfants réfugiés centrafricains inscrits dans une des groupes des écoles primaires publics de Nkolndongo, et qui fréquentaient régulièrement. Cette technique nous a permis de prélever l'échantillon de telle sorte qu'il présente toutes les caractéristiques de la population parente. Aussi avons-nous distribué équitablement nos 132 questionnaires soit 72 questionnaires pour la gent masculine et 60 questionnaires pour la gent féminine. Le tableau 03 ci-dessous illustre la composition de notre échantillon par école.

Tableau 03:

Présentation de l'échantillon d'étude selon l'école ou groupe de fréquentation

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Groupe I	14	11,5	11,5	11,5
Groupe II	21	17,2	17,2	28,7
Groupe III	15	12,3	12,3	41,0
Groupe IV	12	9,8	9,8	50,8
Groupe V	10	8,2	8,2	59,0
Valide Groupe VI	17	13,9	13,9	73,0
Groupe VII	10	8,2	8,2	81,1
Groupe VIII	12	9,8	9,8	91,0
Groupe IX	10	8,2	8,2	99,2
Ecole inclusive	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Ce tableau portant sur la représentativité des écoles ou groupes fréquentés par nos sujets présente une population hétérogène des élèves échantillonnés dans notre étude. Les données montrent clairement que le groupe II est hautement représenté avec 21 sujets soit 17,2% ; suivi du groupe VI avec 17 sujets soit 13,9% ; le groupe III comporte 15 sujets soit 12,3% ; le groupe I représente 11,5% dont 14 sujets. Les groupes IV et VIII ont le même taux de représentation (9,8%) soit 12 sujets chacun ; idem pour les groupes V, VII et IX qui ont pour leur part 10 sujets chacun soit 8,2%. L'école incluse quant à elle est faiblement représentée soit 0,8% pour 1sujet. Au final, les 122 sujets dont comporte notre étude sont représentés dans les 10 groupes et écoles choisis pour notre recherche, soit un pourcentage de 100%.

Après avoir présenté la population, le type d'échantillonnage et l'échantillon de notre étude, nous allons à présent nous intéresser à l'instrument de collecte de données.

4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

Plusieurs instruments permettent la collecte des données en sciences humaines. Parmi ceux-ci, on peut entre autre citer, le questionnaire, l'entretien, l'interview, le focus group discussion. A ce titre, le chercheur doit s'assurer que l'instrument choisi mesure effectivement ce qu'il prétend examiner. C'est dans ce sens que Grawitz (2004), soutient que dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. En effet, il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche, l'objectif à atteindre détermine le choix de la technique.

Pour optimiser la possibilité d'atteindre les objectifs de notre étude, nous avons fait usage à la fois d'une grille d'observation, d'un questionnaire adressé aux élèves, d'un questionnaire et d'une grille d'entretien pour les enseignants comme instruments pour la collecte des données.

4.5.1. Le questionnaire

La psychologie, science sociale par essence, dispose d'une kyrielle d'instruments de collecte de données à l'instar du questionnaire. D'après Quivy et Campenhoudt (1995, p.190), « L'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs de l'univers de l'enquête (...) relative à leur situation sociale, professionnelle, à leurs opinions(...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur ». En reprenant Mucchielli (1984), affirme que le questionnaire est une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé.

Quant aux raisons de son choix, nous nous appuyons sur celles avancées par Blanchet et Gotman (1992) à savoir:

- c'est une méthode de production des données verbales/écrites ;
- comme technique, il représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes ;
- il provoque une réponse, l'opinion ou l'attitude et indique la réaction des sujets « à un objet qui est donné du dehors », achevé (question) ;
- son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées;
- il implique la connaissance préalable du monde de référence, soit qu'on ne le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations ;
- sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables et échelonnables. Il convient à l'étude d'un grand nombre de personnes et ne pose pas le problème de représentativité;
- enfin, il permet de rechercher des informations sur le terrain pendant une durée courte, en même temps qu'il constitue un instrument facile à manipuler et à moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement ou de grille d'observation.

4.5.2. Présentation du questionnaire

Notre questionnaire est introduit par un paragraphe d'avant-garde qui explique aux sujets outre les principes éthiques, le caractère académique de la recherche et la consigne. Il est structuré en cinq sections ou partie numéroté de 0 à 4. La première partie porte sur l'identification des sujets (Section 0). Dans cette partie, il est question de recueillir des informations générales sur le sujet notamment, celle en relation avec ses caractéristiques sociodémographique (âge, genre, classe fréquenté, religion de l'élève et avec qui il vit).

Les sections 1 à 3 portent sur les variables indépendantes des hypothèses de recherche. Elles s'intéressent à la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil, aux interactions sociales des enfants centrafricains scolarisés avec les enseignants et avec les pairs, à leurs conditions de vie des plus difficiles. La dernière section (4) expose les items en relation avec la variable dépendante. Dans son économie, ce questionnaire comporte les questions fermées et semi-fermées.

4.6. LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette partie, notre travail se décomposera en deux phases: une dite de pré-validation du questionnaire qui est la pré-enquête et l'autre la collecte des données

proprement dite : c'est l'enquête. La première phase sera effective une fois que le questionnaire sera validé par le directeur de la recherche ; puis suivra immédiatement la phase de collecte proprement dit.

4.6.1. La pré-enquête

Elle consiste à tester sur un échantillon réduit, l'instrument prévu pour l'enquête dans l'optique d'en vérifier la validité et la facilité des questions. Il était question pour nous d'éprouver notre questionnaire sur le plan de la forme et du fond. Ceci ayant pour fondement de souligner si possible les lacunes, de les corriger le cas échéant et de s'assurer qu'il répond effectivement à notre objectif.

Nous avons procédé au test de fiabilité de notre instrument de collecte de données le 26 février 2020. Ce test a été fait aux élèves réfugiés centrafricains fréquentant le groupe I de l'école primaire publique de Mfandena situé derrière le Stade Omnisport Ahmadou Ahidjo sur la Rue Marc Vivien Foé. 20 sujets ont ainsi été retenus soit 14 de sexe masculin et 6 de sexe féminin, leurs âges oscillaient entre 07 et 13 ans. Au terme de cette étape, nous n'avons pas amendé notre questionnaire. En effet, les sujets n'ont éprouvé aucune difficulté dans la compréhension de nos items. Cette étape nous a permis de constater que les problèmes relatifs à la compréhension des questions étaient résolus.

4.6.2. L'enquête et ses difficultés

Cette section montre comment nous avons passé le questionnaire et ressort les difficultés rencontrées.

Après avoir constaté que le questionnaire était accessible à tous, nous avons entamé l'investigation proprement dite en procédant à sa passation. Elle s'est déroulée du 10 au 23 Octobre 2020, donc elle aura duré 13 jours. Nous avons opté pour l'administration directe au cours duquel les questions sont posées directement à l'enquêté qui remplit lui-même le questionnaire et/ou donne les réponses verbales en autorisant au chercheur de les recueillir pour remplir le questionnaire.

Tout au long de l'enquête, nous avons fait face aux écueils qui méritent d'être soulignées. Malgré le statut d'étudiant et les garanties d'anonymat que nous avons brandis, nous nous sommes heurtés au refus systématique de certains enseignants dans les groupes, à un remplissage incomplet de certains questionnaires par d'autres. C'est la raison pour laquelle sur les 132 questionnaires distribués, seulement 122 ont pu être exploités soit un taux d'exploitation de l'ordre de 93,85%

Parvenu à cette phase, il convient à présent de statuer sur la technique d'analyse de données.

4.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES

Les différentes articulations qui constituaient notre questionnaire nous ont permis au moment du dépouillement d'avoir recours à une analyse à la fois qualitative et quantitative. Ce qui nous a donné l'occasion pour ce qui est de l'analyse qualitative de délaissé les calculs et nous orienter vers une analyse psychologique des observations recueillies. Grâce à elle nous nous sommes intéressé à certains cas ou indices qui nous aurons permis d'évaluer certains phénomènes non moins négligeables.

4.7.1. Les techniques de traitement et d'analyse des données collectées

Les techniques de traitement et d'analyse des données dépendent de la nature des variables, du modèle de recherche et des hypothèses de recherche.

Compte tenu de l'effectif de notre échantillon, nous avons estimé d'utiliser l'outil informatique (l'ordinateur en l'occurrence) pour traiter nos données. S'agissant des moyens de traitement électronique des données, De Landsheere (1976, p. 303) affirme : « Non seulement ils facilitent le travail et assurent une haute précision, mais ils augmentent considérablement les possibilités du chercheur ».

4.7.2. Le programme

Pour rentrer nos données dans l'outil de traitement informatique en l'occurrence l'ordinateur, nous nous sommes servis du logiciel compatible CS-Pro dans sa version 7.1. Nous avons ensuite utilisé le programme S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences dans sa dernière version anglaise 20.0) pour effectuer les différentes opérations de vérification et d'analyse. Ces programmes de traitement et d'analyse des données de notre étude ont été rédigés avec l'aide d'un informaticien. Nous avons eu à préparer les différents types de croisements à faire entre les variables de nos hypothèses de recherche. Nous avons ensuite eu à indiquer les opérations à effectuer et les calculs statistiques à appliquer.

4.7.3. L'analyse inférentielle

La recherche du test statistique devant s'appliquer à l'analyse inférentielle des données d'une étude dépend de la nature des variables des hypothèses de recherche. Il apparaît ainsi que le test statistique sert à vérifier si la relation entre les variables de l'étude ou la différence entre les groupes observés est significative.

Dans la présente étude, nous avons d'abord fait le calcul des fréquences. Les décomptes fréquentiels nous ont permis de comparer l'importance relative des différents items.

Ensuite, nous avons étudié les variations de ces items dans les croisements avec les variables explicatives de nos hypothèses de recherche. Pour cela, plusieurs tests spécifiques nous ont permis d'observer et de déterminer la variabilité de nos items sur les hypothèses : Ce sont les tests pour la fiabilité à échelles suivants : Scale (Strict) ; Scale (Parallèle) et Scale (Alpha).

Pour ce qui relève des analyses proprement dites, l'utilisation des tests statistiques (Khi-deux) notamment nous aura permis de quantifier nos informations et de déterminer si elles sont ou non significatives.

CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre se propose une tâche qui est à la fois descriptive et inférentielle. Dans son aspect descriptif, il renvoie à une présentation brute des données collectées sur le terrain. Sa dimension inférentielle présente les différentes analyses statistiques qui nous auront conduits à nos résultats terminaux. Dès lors, nous ressortons ici les données recueillies par notre instrument de recherche telles qu'elles sont fournies par le dépouillement. Autrement dit, nous présenterons d'abord les données de notre recherche sous forme de tableaux commentés et puis, nous nous attèlerons à une analyse intégrant les paramètres des statistiques inférentielle permettant de tester nos hypothèses de recherche.

5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

Nous avons présenté nos résultats dans des tableaux de distribution des fréquences. Ce sont des tableaux à une ou à deux entrées et contiennent qu'une ou deux variables. Ils présentent les catégories de variable et les données numériques correspondantes. Sur la première colonne se trouve le nom de la variable et sur les autres lignes de la même colonne, ses diverses catégories jusqu'à « total ». Dans la deuxième colonne, est indiqué l'effectif, le nombre d'informateurs correspondants à l'une ou l'autre catégorie. La troisième colonne contient, le pourcentage calculé sur l'ensemble des informateurs du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie. Les colonnes quatre et cinq reprennent respectivement les pourcentages valides et cumulé. Certains de ces tableaux seront illustrés par des graphiques.

Tableau 04 :
Distribution de l'échantillon selon la classe d'âge

Q01. Dans quelle classe d'âge vous situez-vous?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
07 - 08 ans	19	15,6	15,6	15,6
09 - 10 ans	52	42,6	42,6	58,2
Valide 11 - 12 ans	40	32,8	32,8	91,0
13 - 14 ans	11	9,0	9,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

La distribution des données issues du tableau ci-dessus montre que dans l'ensemble, les enquêtés les plus représentés ont un âge compris entre 09 et 10 ans soit près de 42,6% du taux global de représentativité. L'analyse sur l'âge chronologique des répondants de notre échantillon nous permet de constater que les populations les moins représentées sont âgées de 13 ans et plus. Cette population représente 9,0%. Par contre, les populations dont l'âge varie entre 11 à 12 ans représentent près de 32,8%. Cette proportion est supérieure à celle des sujets

âgés de 07 à 08 ans soit 15,6%. Ces informations justifient le fait qu'au plan national, les populations sont de plus en plus jeunes.

Tableau 05 :
Distribution de l'échantillon selon le genre

Q02 Genre	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Masculin	66	54,1	54,1	54,1
Féminin	56	45,9	45,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation de ce tableau montre que notre population d'étude est composée de 122 sujets inégalement répartis entre les genres. Ainsi, nous avons 66 sujets du genre masculin soit 54,1% des sujets contre près de 45,9% des sujets du genre féminin. A l'analyse, l'on observe ici que la forte représentativité des sujets de sexe masculin, relève de leur large majorité dans les effectifs de la population générale.

Tableau 06.
Distribution de l'échantillon selon la classe fréquentée

Q03. Dans quelle classe fréquentez-vous ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide CE II	29	23,8	23,8	23,8
CM I	52	42,6	42,6	66,4
CM II	41	33,6	33,6	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation de ce tableau montre que notre population d'étude est composée de 122 sujets inégalement répartis entre les classes. Ainsi, nous avons 29 sujets en classe de CE II soit 23,8% des sujets contre près de 42,6% pour la classe de CM I (52 sujets) et 33,6% des sujets en classe de CM II soit 41 sujets.

Tableau 07.
Distribution de l'échantillon selon la religion de l'élève

Q05. Religion de l'élève :	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Catholique	82	67,2	67,2	67,2
Protestante	37	30,3	30,3	97,5
Autre chrétien	3	2,5	2,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Les données de ce tableau portent sur la religion de l'élève. Analysées séparément, il en ressort que la religion catholique est fortement représentée 82 sujets soit 67,2% contre

30,3% pour la religion protestante soit 37 sujets. Les autres chrétiens sont faiblement représentés 2,5% pour 3 sujets seulement.

Tableau 08 :
Distribution de l'échantillon en fonction de la personne vivant avec l'élève

Q06. Avec qui vous vivez à Yaoundé ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Mes deux parents	23	18,9	18,9	18,9
Mon père	46	37,7	37,7	56,6
Valide Ma mère	29	23,8	23,8	80,3
Mon tuteur	24	19,7	19,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

De l'analyse du tableau ci-dessus, nous remarquons que 37,7% des sujets de notre étude vivent avec leur père contre 23,8% des sujets vivant avec leur mère. D'autre part, les données montrent que de 19,7% des sujets de notre échantillon vivent avec leur tuteur contre 18,9% représentant les sujets vivant avec leurs deux parents.

Tableau 09 :
Distribution de l'échantillon en fonction de l'appréciation par les sujets sur de l'environnement de l'école ou du groupe d'appartenance

Q07. Vous trouvez que l'environnement de votre école ou groupe est bon ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	69	56,6	56,6	56,6
Rarement	18	14,8	14,8	71,3
Valide Souvent	18	14,8	14,8	86,1
Parfois	17	13,9	13,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Les données du tableau ci-dessus portent sur la qualité de l'environnement de l'école ou groupe fréquenté par les sujets. Analysées sous cette approche, l'on observe que pour la grande majorité des sujets, environ 56,6% trouvent que l'environnement n'est jamais bon pour leur apprentissage. A l'observation, ces données montrent également que près de 14,8% des répondants sont rarement d'accord que l'environnement est propice contre 14,8% de ceux qui pensent que cet environnement l'est souvent. Il importe aussi de souligner ici que 13,9% des sujets pensent que l'environnement est parfois bon.

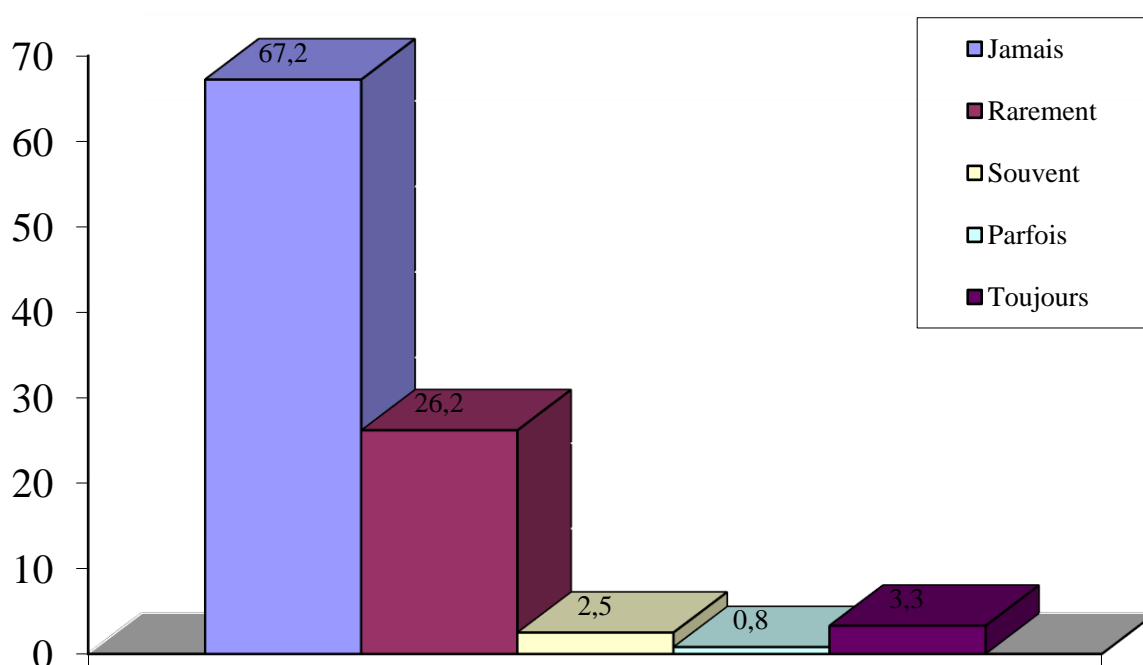
Tableau 10 :

Distribution de l'échantillon en fonction de l'opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de salles de classe dans l'école ou groupe

Q08. Dans votre Ecole ou groupe, le nombre de salles de classe est suffisant?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	82	67,2	67,2	67,2
Rarement	32	26,2	26,2	93,4
Souvent	3	2,5	2,5	95,9
Parfois	1	,8	,8	96,7
Toujours	4	3,3	3,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 01.

Opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de salles de classe dans l'école ou groupe



Source : Enquête de terrain

Ce tableau et le graphique 01 qui l'accompagne laissent voir que la majorité des répondants (82 sujets) soit près de 67,2% déclarent que le nombre de salles de classe est insuffisant. A l'inverse, les observations montrent que 26,2% des sujets accèdent rarement à leur salle de classe contre près de 2,5% de ceux qui déclarent que le nombre de salle de classe est souvent suffisant. Il en ressort également que 3,3% des participants acceptent que ces salles sont toujours suffisantes au détriment de ceux qui disent que ce nombre ne suffit parfois pas.

Tableau 11 :

Distribution de l'échantillon en fonction de l'opinion des sujets sur la suffisance ou non du nombre de tables-bancs dans la salle de classe de fréquentation

Q09. Dans votre salle de classe, le nombre de tables-bancs est-il suffisant pour tous les élèves ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	38	31,1	31,1	31,1
Rarement	25	20,5	20,5	51,6
Valide Souvent	17	13,9	13,9	65,6
Parfois	22	18,0	18,0	83,6
Toujours	20	16,4	16,4	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau laisse voir que la majorité des répondants (38 sujets) soit près de 31,1% déclarent que le nombre de table-bancs n'est jamais suffisant. A l'inverse, les observations montrent que pour 20,5% des sujets, les tables-bancs suffisent rarement contre près de 13,9% de ceux qui déclarent que le nombre de tables-bancs est souvent suffisant. Il en ressort également que 18,0% des participants acceptent que ces tables-bancs sont parfois suffisantes au détriment de ceux qui disent que ce nombre suffit toujours soit 16,4%.

Tableau 12 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les élèves qui s'asseyent parfois au sol

Q10. Dans votre salle de classe, est-ce qu'il y a les élèves qui s'asseyent au sol ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	37	30,3	30,3	30,3
Rarement	32	26,2	26,2	56,6
Valide Souvent	19	15,6	15,6	72,1
Parfois	9	7,4	7,4	79,5
Toujours	25	20,5	20,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau laisse voir que la majorité des répondants (37 sujets) soit près de 30,2% déclarent que les élèves ne s'asseyent jamais au sol. A l'inverse, les observations montrent que pour 26,2% des sujets, ils s'asseyent rarement au sol contre près de 20,5% qui s'asseyent toujours au sol. Il en ressort également que 15,6% des participants acceptent qu'ils s'asseyent souvent au sol au détriment de ceux qui disent qu'ils s'asseyent parfois au sol soit 7,4%.

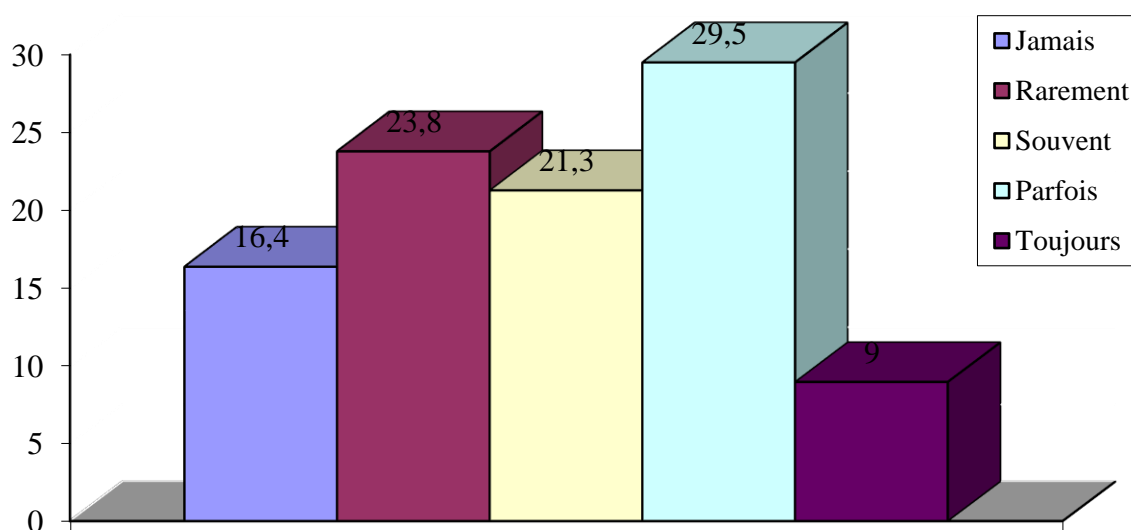
Tableau 13 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'existence ou non de la mi-temps dans leur école ou groupe

Q11. Dans votre école vous faites la mi-temps ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	20	16,4	16,4	16,4
Rarement	29	23,8	23,8	40,2
Souvent	26	21,3	21,3	61,5
Parfois	36	29,5	29,5	91,0
Toujours	11	9,0	9,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 02.

Opinion des sujets sur l'existence ou non de la mi-temps dans leur école ou groupe



Source : Enquête de terrain

Ce tableau et le graphique 02 qui l'illustre laisse voir que la majorité des répondants (36 sujets) soit près de 29,5% déclarent qu'ils font parfois la mi-temps dans leur école. A l'inverse, les observations montrent que pour 23,8% des sujets leur école fait rarement la mi-temps contre près de 21,3% qui font souvent la mi-temps. Il en ressort également que 16,4% des participants acceptent que leur école ne fait jamais la mi-temps au détriment de ceux qui disent qu'ils font toujours la mi-temps soit 9,0%. A l'analyse, on pourrait émettre l'hypothèse que les répondants qui disent faire la mi-temps sont ceux des élèves absentéistes et en difficulté scolaire. En effet, dans l'univers des groupes scolaires de Nkolndongo, il n'existe pas de programme à mi-temps. Reconnaître faire la mi-temps justifierait par conséquent le caractère inadapté de l'apprenant.

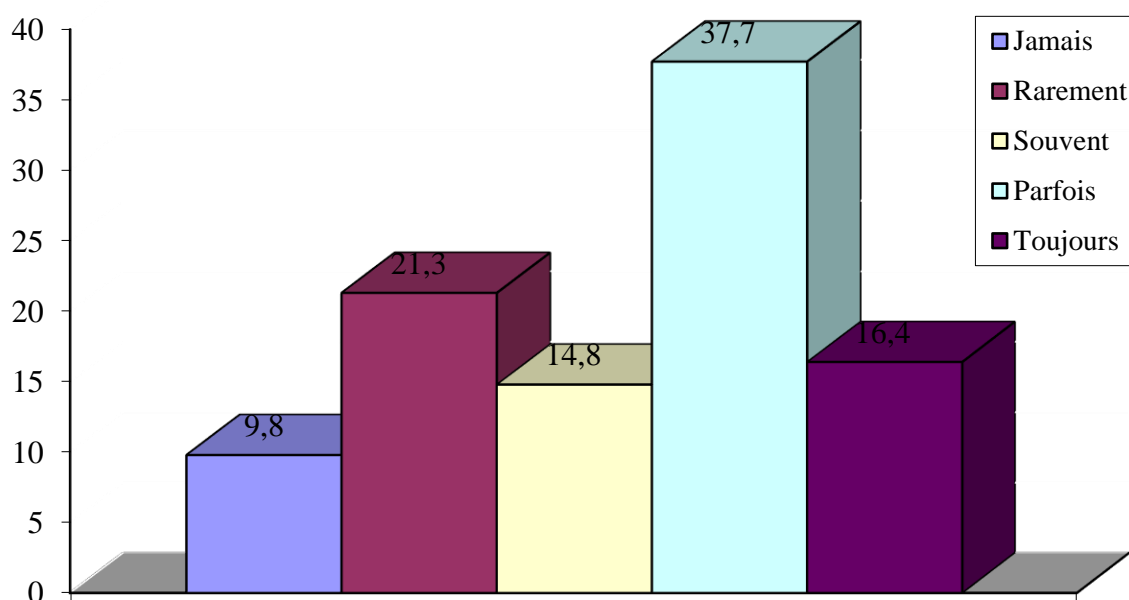
Tableau 14 :

Distribution de l'échantillon selon l'appréciation des sujets sur le rythme de travail dans leur école

Q12. Trouvez-vous que le rythme de travail que vous avez dans votre école est bon ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	12	9,8	9,8	9,8
Rarement	26	21,3	21,3	31,1
Souvent	18	14,8	14,8	45,9
Parfois	46	37,7	37,7	83,6
Toujours	20	16,4	16,4	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 03.

Opinion des sujets sur leur appréciation du rythme de travail dans leur école



Source : Enquête de terrain

L'observation de ce tableau et du graphique 03 qui l'illustre laisse voir que le pourcentage le plus élevé soit 37,7% est à mettre au crédit des sujets qui affirment que le rythme de travail qu'ils ont à l'école est parfois bon. Ensuite, viennent ceux qui déclarent que ce rythme est rarement bon soit 21,3. Par ailleurs, il existe une frange non négligeable de la population qui affirme que le rythme de travail dans leur école est toujours bon avec un pourcentage de près de 16,4%. Nous avons également des sujets qui affirment que le rythme de travail est pour d'aucuns souvent bon et pour d'autres jamais bon, avec respectivement un pourcentage de 14,8% et 9,8%.

Tableau 15 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'effet des activités scolaires actuellement menées sur la motivation à toujours aller à l'école

Q13. Pensez-vous que les activités scolaires que vous menez actuellement t'encouragent à toujours venir à l'école	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	18	14,8	14,8	14,8
Rarement	16	13,1	13,1	27,9
Souvent	14	11,5	11,5	39,3
Parfois	43	35,2	35,2	74,6
Toujours	31	25,4	25,4	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec leur motivation à venir à l'école au regard des activités scolaires menées. Ainsi, il s'avère d'abord, que dans leur grande majorité, nos sujets ont été influencés par ce critère. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « toujours », le taux de représentativité est respectivement de 35,2% et 25,4%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « souvent » qui totalise 11,5% de taux de représentativité. Il apparaît aussi qu'une proportion non négligeable des sujets n'a pas été influencée par ce critère. Ainsi 13,1% des sujets interrogés disent être rarement encouragés par les activités menées à l'école contre 14,8% de ceux qui déclarent n'être « jamais » encouragés par ces activités scolaires.

Tableau 16 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la clarté et la précision des règles dictées par l'enseignant dans leur classe

Q14. Pensez-vous que les règles dictées par l'enseignant dans votre classe sont claires et précises ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	17	13,9	13,9	13,9
Rarement	32	26,2	26,2	40,2
Souvent	30	24,6	24,6	64,8
Parfois	27	22,1	22,1	86,9
Toujours	16	13,1	13,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec la clarté et la précision des règles dictées par l'enseignant. Ainsi, il s'avère d'abord, que dans leur grande majorité, nos sujets ont été influencés par ce critère. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « rarement » et « souvent », le

taux de représentativité est respectivement de 26,2% et 24,6%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « parfois » qui totalise 22,1% de taux de représentativité. Il apparaît aussi qu'une proportion non négligeable des sujets n'a pas été influencée par ce critère. Ainsi 13,1% des sujets interrogés pensent que les règles dictées par l'enseignant sont claires et précises contre 13,9% de ceux qui déclarent ne « jamais » comprendre ce que l'enseignant veut.

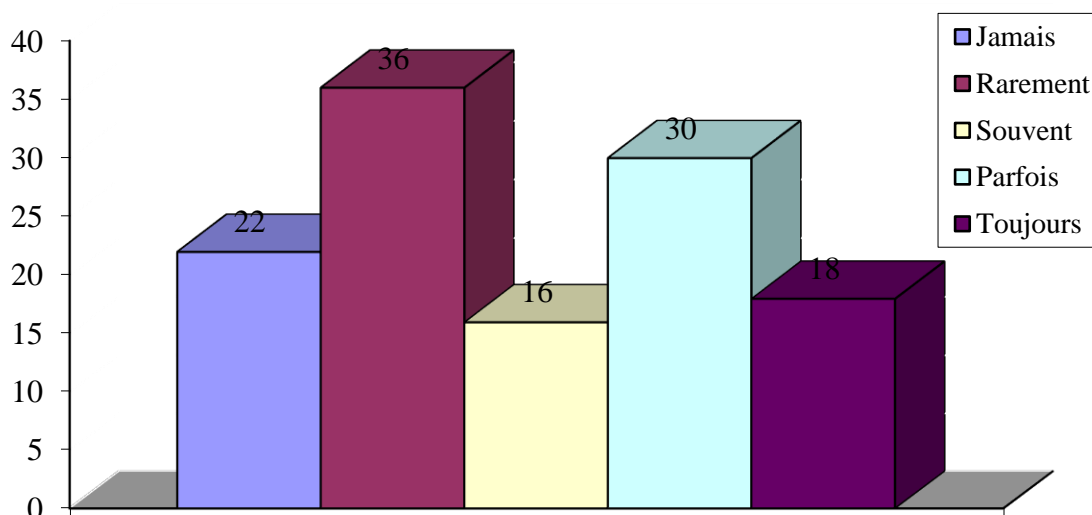
Tableau 17:

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la perception qu'ils ont de leur relation avec les appréciations des enseignants

Q15. Pensez-vous que votre relation avec les appréciations des enseignants est positive ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	22	18,0	18,0	18,0
	Rarement	36	29,5	29,5	47,5
	Souvent	16	13,1	13,1	60,7
	Parfois	30	24,6	24,6	85,2
	Toujours	18	14,8	14,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Graphique 04.

Opinion des sujets sur la perception qu'ils ont de leur relation avec les appréciations des enseignants



Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau et du graphique 04 qui l'illustre montre une variété d'opinion des répondants en relation avec leur point de vue par rapport aux appréciations des enseignants. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « rarement » et « parfois », le taux de représentativité est respectivement de 29,5% et 24,6%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y

associe les valeurs de la modalité « souvent » qui totalise 13,1% de taux de représentativité. Ainsi 14,8% des sujets interrogés disent être toujours d'accord avec les appréciations de l'enseignant contre 18,0% de ceux qui déclarent n'être « jamais » en accord avec ces appréciations.

Tableau 18 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur le sentiment qu'ils ont d'être respectés en classe

Q16. Avez-vous le sentiment que vous êtes respecté en classe ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	18	14,8	14,8	14,8
Rarement	26	21,3	21,3	36,1
Valide Souvent	16	13,1	13,1	49,2
Parfois	32	26,2	26,2	75,4
Toujours	30	24,6	24,6	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montrent une variété d'opinion des répondants en relation avec le sentiment d'être respecté en classe. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « toujours », le taux de représentativité est respectivement de 26,2% et 24,6%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « souvent » qui totalise 13,1% de taux de représentativité. Ainsi 21,3% des sujets interrogés disent avoir « rarement » le sentiment d'être respecté contre 14,8% de ceux qui déclarent n'être « jamais » respectés en classe.

Tableau 19 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur le sentiment de sécurité lorsqu'ils sont en classe

Q17. Pensez-vous que lorsque vous êtes en classe vous êtes en sécurité ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	21	17,2	17,2	17,2
Rarement	27	22,1	22,1	39,3
Valide Souvent	12	9,8	9,8	49,2
Parfois	33	27,0	27,0	76,2
Toujours	29	23,8	23,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montrent une variété d'opinion des répondants en relation avec leur sentiment d'être en sécurité en classe. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « toujours », le taux de

représentativité est respectivement de 27,0% et 23,8%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « souvent » qui totalise 9,8% de taux de représentativité. Ainsi 22,1% des sujets interrogés disent être rarement en sécurité en classe contre 17,2% de ceux qui déclarent n'être « jamais » en sécurité en classe.

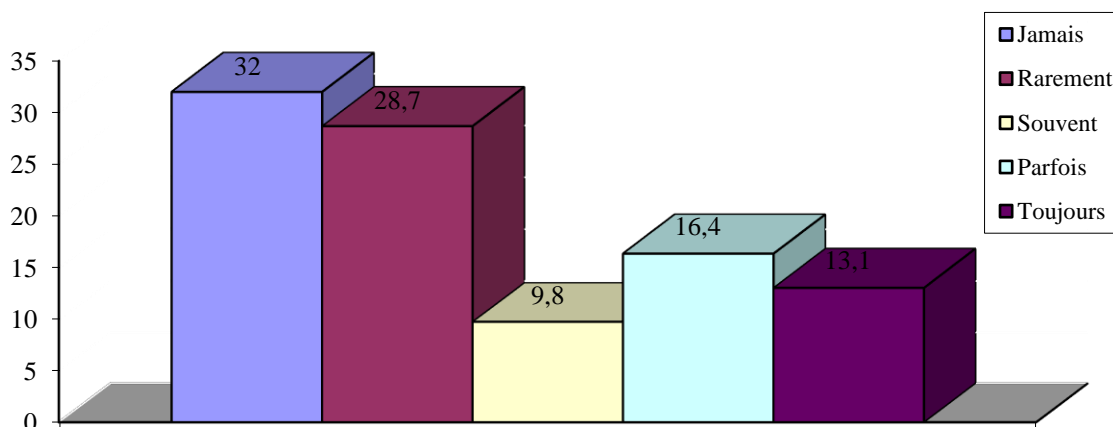
Tableau 20 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la qualité de leurs relations avec les enseignants

Q18. Trouvez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	39	32,0	32,0	32,0
Rarement	35	28,7	28,7	60,7
Souvent	12	9,8	9,8	70,5
Parfois	20	16,4	16,4	86,9
Toujours	16	13,1	13,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 05.

Opinion des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord



Source : Enquête de terrain

Les données de ce tableau et le graphique 05 qui l'accompagne montrent une variété d'opinion des répondants en rapport avec la bonne qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « jamais » et « rarement », le taux de représentativité est respectivement de 32,0% et 28,7%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « parfois » qui totalise 16,4% de taux de représentativité. Ainsi 9,8%

des sujets interrogés disent avoir « souvent » de bonnes relations avec les enseignants contre 13,1% de ceux qui déclarent avoir « toujours » de bonnes relations avec les enseignants.

Tableau 21:

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'aide des enseignants lorsqu'ils sont en classe

Q19. Votre enseignant vous aide-t-il lorsque vous êtes en classe?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	26	21,3	21,3	21,3
Rarement	47	38,5	38,5	59,8
Souvent	12	9,8	9,8	69,7
Parfois	19	15,6	15,6	85,2
Toujours	18	14,8	14,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montrent une variété d'opinion des répondants en relation avec l'aide que leur apporte leur enseignant lorsqu'ils sont en difficultés en classe. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « rarement » et « jamais », le taux de représentativité est respectivement de 38,5% et 21,3%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « parfois » qui totalise 15,6% de taux de représentativité. Ainsi 9,8% des sujets interrogés disent être « souvent » aidés par leur enseignant contre 14,8% de ceux qui déclarent être « toujours » aidés en classe par l'enseignant.

Tableau 22 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'aide reçue par les camarades de classe de temps à autres

Q20. Vos camarades de classe vous viennent-ils en aide de temps à autres?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	16	13,1	13,1	13,1
Rarement	15	12,3	12,3	25,4
Souvent	12	9,8	9,8	35,2
Parfois	47	38,5	38,5	73,8
Toujours	32	26,2	26,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec l'aide reçue par leurs camarades de classe lorsqu'ils éprouvent des difficultés en classe. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « toujours », le taux de représentativité est respectivement de 38,5% et 26,2%. L'analyse permet

de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « souvent » qui totalise 9,8% de taux de représentativité. Ainsi 12,3% des sujets interrogés disent être « rarement » aidés par leurs camarades contre 13,1% de ceux qui déclarent n'être « jamais » aidés.

Tableau 23 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets l'appréciation qu'ils se font de leur enseignant

Q21. Pensez-vous que votre enseignant est bon ou gentil avec vous ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	17	13,9	13,9	13,9
Rarement	26	21,3	21,3	35,2
Souvent	15	12,3	12,3	47,5
Parfois	40	32,8	32,8	80,3
Toujours	24	19,7	19,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec la gentillesse que leur accordent leurs enseignants. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « rarement », le taux de représentativité est respectivement de 32,8% et 21,3%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « toujours » qui totalise 19,7% de taux de représentativité. Ainsi 12,3% des sujets interrogés pensent que leur enseignant n'est pas « souvent » gentil avec eux contre 13,9% de ceux qui déclarent que l'enseignant n'est « jamais » gentil avec eux.

Tableau 24 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur leur impression de joie en pensant à leurs relations avec leur enseignant

Q22. Avez-vous l'impression d'avoir une grande joie en pensant à vos relations avec votre enseignant ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	23	18,9	18,9	18,9
Rarement	22	18,0	18,0	36,9
Souvent	16	13,1	13,1	50,0
Parfois	40	32,8	32,8	82,8
Toujours	21	17,2	17,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec la joie qu'ils manifestent en pensant aux rapports amicaux entretenus avec

leurs enseignants. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois », le taux de représentativité est de 32,8%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs des modalités « rarement » et « jamais » qui représentent respectivement 18,0% et 18,9% de taux de représentativité. Ainsi 13,1% des sujets interrogés disent sauter « souvent » de joie quand ils pensent à leur enseignant contre 17,2% de ceux qui déclarent être « toujours » en joie en pensant à leur enseignant.

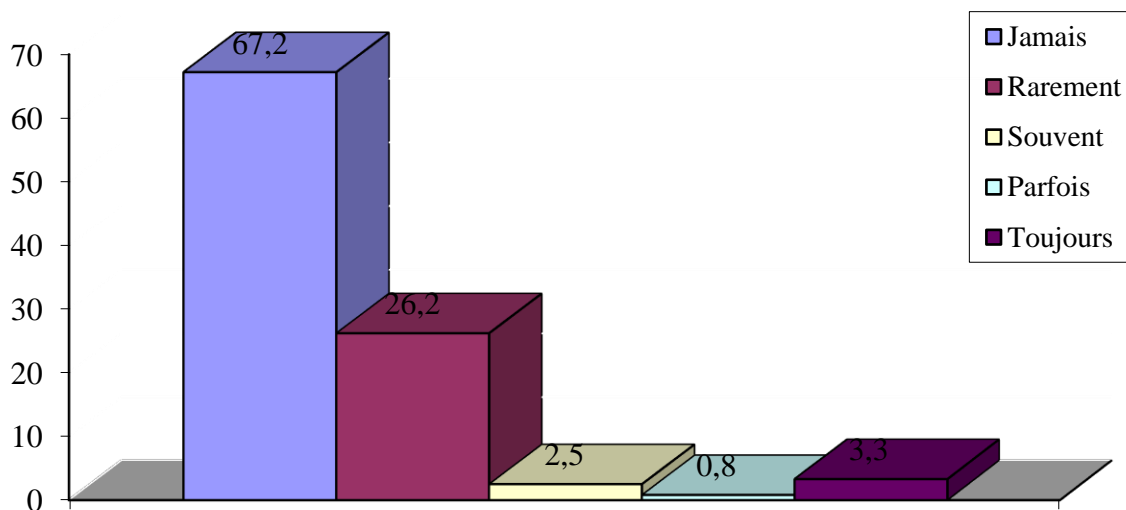
Tableau 25 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les insultes venant des enseignants ou de certains de leurs camarades

Q23. Votre enseignant ou certains de vos camarades vous insulte (nt)-il ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	19	15,6	15,6	15,6
Rarement	11	9,0	9,0	24,6
Souvent	13	10,7	10,7	35,2
Parfois	52	42,6	42,6	77,9
Toujours	27	22,1	22,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 06.

Opinion des sujets sur les insultes venant des enseignants ou de certains de leurs camarades



Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau et du graphique 06 ci-dessus montre une variété d'opinion des répondants en relation avec les injures reçues en classe de la part des enseignants ou de leurs camarades. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « toujours », le taux de représentativité est respectivement de 42,6%

et 22,1%. L'analyse permet de dire que cette majorité absolue est assez perceptible si l'on y associe les valeurs de la modalité « souvent » qui totalise 10,7% de taux de représentativité. Ainsi 9,0% des sujets interrogés disent être rarement insultés par le camarade ou l'enseignant contre 15,6% de ceux qui ne le sont « jamais ».

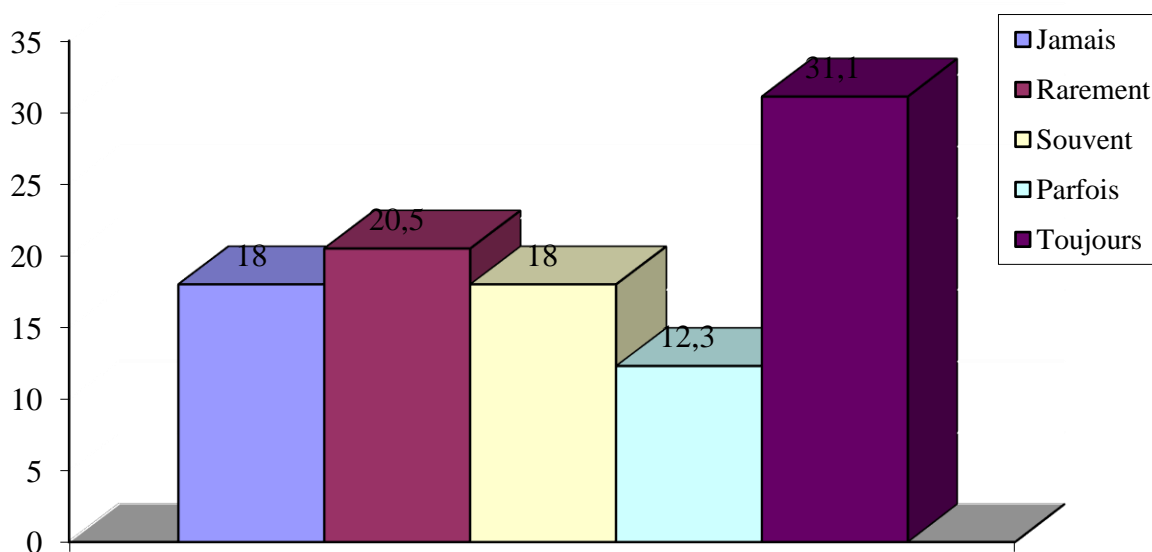
Tableau 26 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur l'intimidation venant de leur enseignant

Q24. Votre enseignant vous intimide-t-il?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	22	18,0	18,0	18,0
Rarement	25	20,5	20,5	38,5
Souvent	22	18,0	18,0	56,6
Parfois	15	12,3	12,3	68,9
Toujours	38	31,1	31,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 07.

Opinion des sujets sur l'intimidation venant de leur enseignant



Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau et du graphique 07 montre une variété d'opinion des répondants en relation avec leur point de vue par rapport à l'intimidation venant des enseignants. Pris isolément, les observations montrent que pour les modalités « parfois » et « souvent », le taux de représentativité est respectivement de 12,3% et 18,0%. Ajouter à cela les valeurs de la modalité « rarement » qui totalise 20,5% de taux de représentativité. Ainsi 18,0% des sujets interrogés disent n'être « jamais » intimidés par l'enseignant contre 18,0% de ceux qui déclarent n'être « jamais » intimidés.

Tableau 27 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les insultes venant de leurs camarades

Q25. Vos camarades vous insultent-il ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	26	21,3	21,3	21,3
Rarement	26	21,3	21,3	42,6
Souvent	14	11,5	11,5	54,1
Parfois	10	8,2	8,2	62,3
Toujours	46	37,7	37,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Les observations montrent que près de 37,7% des sujets sont « toujours » d'avis favorable qu'ils subissent des insultes de la part de leurs camarades. Viennent ensuite ceux des sujets qui sont « rarement » de cet avis et qui représentent près de 21,3% du poids de l'ensemble des populations échantillonnées. Cette tendance est identique à celle des sujets qui ne le sont « jamais ». Par ailleurs, il existe des enquêtes qui affirment avoir une opinion contraire. Cette tendance représente une proportion de l'ordre de 11,5%. Il est tout aussi important de reconnaître qu'une proportion non négligeable de 8,2% de sujets déclare subir « parfois » les insultes de la part de leurs camarades.

Tableau 28 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur les intimidations venant de leurs camarades

Q26. Vos camarades vous intimident-ils?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	13	10,7	10,7	10,7
Rarement	27	22,1	22,1	32,8
Souvent	23	18,9	18,9	51,6
Parfois	24	19,7	19,7	71,3
Toujours	35	28,7	28,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Les données du tableau ci-dessus montrent que pour ce qui relève des opinions des sujets sur l'intimidation de la part de leurs camarades, les 122 sujets de notre étude ont un avis favorable. Pris séparément, les données montrent que 28,7% sont toujours d'avis qu'ils sont intimidés par leurs camarades contre près de 22,1% de ceux qui le sont « rarement ». L'on observe également 19,7% des sujets qui déclarent être « parfois » intimidés contre 18,9% des sujets qui estiment qu'ils sont « souvent » intimidés ; enfin 10,7% des enquêtés déclarent n'être « jamais » intimidés par leurs camarades.

Tableau 29 :

Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur une bagarre qu'ils auraient déjà menée en classe avec certains de leurs camarades

Q27. Avez-vous déjà bagarré en classe avec certains de vos camarades ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	34	27,9	27,9	27,9
Rarement	28	23,0	23,0	50,8
Souvent	20	16,4	16,4	67,2
Parfois	8	6,6	6,6	73,8
Toujours	32	26,2	26,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

De l'observation des données contenues dans ce tableau, il ressort que près de 27,9% des enquêtés de notre étude reconnaissent n'avoir « jamais » bagarré en classe avec certains de leurs camarades. Les observations montrent également que pour près de 26,2% des sujets les bagarres ont « toujours » fait partie de leur quotidien en classe. Viennent ensuite ceux des sujets qui ont « rarement » bagarré soit 23,0%, suivis des enquêtés qui déclarent avoir « souvent » bagarré soit près de 16,4% du poids de l'ensemble des populations échantillonnées. Il est tout aussi important de reconnaître qu'une proportion non négligeable de 6,6% de sujets déclare avoir « parfois » bagarré avec leurs camarades.

Tableau 30.

Distribution de l'échantillon selon la disposition des sujets en fonction de leurs notes de classe

Q28. En classe votre enseignant vous met-il en groupe en fonction de vos notes de classe ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	32	26,2	26,2	26,2
Rarement	24	19,7	19,7	45,9
Souvent	22	18,0	18,0	63,9
Parfois	34	27,9	27,9	91,8
Toujours	10	8,2	8,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'analyse des données de ce tableau montre que 27,9% des sujets de notre échantillon sont d'avis que leurs enseignants les mets « parfois » en groupe en fonction de leurs notes de classe. Dans cette mouvance, 26,2% des sujets ne sont « jamais » de cet avis, près de 19,7% le sont « rarement » tandis que près de 18,0% le sont « souvent ». Cependant, il importe de noter que près de 8,2% des sujets sont d'accord qu'ils sont « toujours » mis en groupe en fonction de leurs notes en classe.

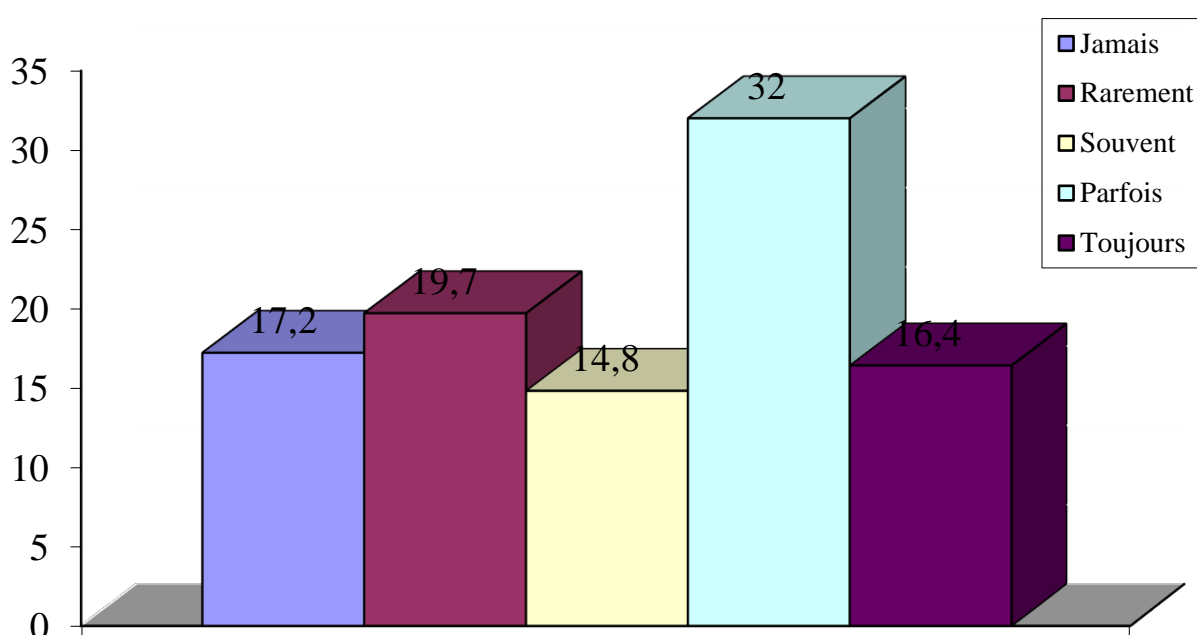
Tableau 31.

Distribution de l'échantillon des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant

Q29. Lorsque vous êtes en classe votre enseignant sépare-t-il les garçons des filles ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	21	17,2	17,2	17,2
	Rarement	24	19,7	19,7	36,9
	Souvent	18	14,8	14,8	51,6
	Parfois	39	32,0	32,0	83,6
	Toujours	20	16,4	16,4	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Graphique 08

Opinion des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant



Source : Enquête de terrain

L'analyse des données de ce tableau et du graphique 08 ci-dessus montre que 32,0% des sujets de notre échantillon sont d'avis qu'ils sont « parfois ». Dans cette mouvance, 19,7% des sujets sont « rarement » de cet avis, près de 17,2% ne sont « jamais » séparés en classe tandis que près de 16,4% le sont « toujours ». Cependant, il importe de noter que près de 14,8% des sujets ne sont pas « souvent » de cet avis.

Tableau 32.**Distribution de l'échantillon des sujets selon le travail qu'exerce l'un de leurs parents**

Q30. Un de vos parents travail-il ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui chaque jour	21	17,2	17,2	17,2
	Oui de temps en temps	45	36,9	36,9	54,1
	Non	18	14,8	14,8	68,9
	Je ne sais pas	38	31,1	31,1	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

A l'observation des données contenues dans ce tableau, il apparaît que pour 36,9% des enquêtés, leurs parents travaillent « de temps en temps ». Les réponses varient entre ceux pour qui les parents travaillent « chaque jour » soit 17,2% et ceux dont les parents ne travaillent même pas soit 14,8%. Il existe également une catégorie qui ne « sait pas » si son parent travaille avec un pourcentage de 31,1%.

Tableau 33.**Distribution de l'échantillon des sujets selon le mode d'accès à leurs maisons**

Q31. Comment on fait pour arriver dans votre maison ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	La maison est au bord d'une route bitumée	25	20,5	20,5	20,5
	La maison est au bord d'une route non bitumée	30	24,6	24,6	45,1
	La maison est à l'intérieur d'un quartier	28	23,0	23,0	68,0
	On passe par une piste	39	32,0	32,0	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau laisse voir que la majorité des répondants (39 sujets) soit près de 32,0% déclarent que pour arriver dans leur maison on passe par une piste. Les observations montrent que 24,6% des sujets accèdent à leur maison facilement car elle est en bordure d'une route non bitumée contre près de 23,0% de ceux qui déclarent que leur maison est à l'intérieur du quartier. S'il est admis que la grande partie des maisons se situe à l'intérieur des quartiers parfois en bordure des route non bitumées ou au travers des pistes, il n'en demeure pas moins qu'il y'en a celles qui sont situées en bordure d'une route bitumée soit 20,5%.

Tableau 34.
Distribution de l'échantillon des sujets selon le type de leur maison

Q32. Quel est le type de votre maison?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Maison dans la clôture	20	16,4	16,4	16,4
Maison dans un camp	32	26,2	26,2	42,6
Villa moderne	16	13,1	13,1	55,7
Valide Appartement dans un immeuble	26	21,3	21,3	77,0
Maison en planche	28	23,0	23,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau laisse voir que pour la majorité des répondants (32 sujets) soit près de 26,2% leur maison est dans un camp. D'autres par contre trouvent refuges dans une maison en planche soit 23,0%. Les observations montrent aussi que 21,3% des sujets vivent dans un appartement situé dans un immeuble contre près de 16,4% de ceux qui déclarent vivre dans une maison située dans une clôture. Une dernière catégorie est à prendre en compte celle qui vit dans une villa moderne soit un pourcentage de 13,1% des sujets enquêtés.

Tableau 35.
Distribution de l'échantillon des sujets selon le type de matériaux utilisés pour construire les murs de leurs maisons

Q33. Les murs de votre maison sont en:	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Béton/Parpaing/Briques cuites	24	19,7	19,7	19,7
Pierre de taille	20	16,4	16,4	36,1
Valide Planche	18	14,8	14,8	50,8
Carabot	26	21,3	21,3	72,1
Terre/Brique simple	32	26,2	26,2	98,4
Pisé/terre battue	2	1,6	1,6	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Ce tableau laisse voir que pour la majorité des répondants soit près de 26,2% les murs de leur maison sont faits en brique de terre simple, contre 19,7% de ceux qui déclarent que leur maison est faite soit en béton, en parpaing ou encore en brique de terre cuite. A l'inverse, les observations montrent que 21,3% des sujets habitent des maisons en carabot contre 16,4% de ceux qui vivent dans des maisons en pierre taillée. S'il est admis que la grande partie des écoles en milieu urbain sont en bordure d'une route bitumée, il n'en demeure pas moins que celles qui sont accessible par piste relève de l'environnement périurbain.

Tableau 36.

Distribution de l'échantillon des sujets en fonction des maisons ayant le câble pour regarder la télévision

Q34. Dans votre maison vous avez le câble pour regarder la télévision ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	23	18,9	18,9	18,9
	Rarement	28	23,0	23,0	41,8
	Souvent	19	15,6	15,6	57,4
	Parfois	24	19,7	19,7	77,0
	Toujours	28	23,0	23,0	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Les données issues du tableau ci-dessus montrent que près de 23,0% des sujets ont toujours le câble dans leur maison pour visionner ce pourcentage est identique à celui de ceux qui visionnent rarement soit 23,0%. Toutefois, l'analyse montre que près de 19,7% des sujets jugent « parfois » regarder le câble à la télévision contre 15,6% de ceux qui l'ont souvent. Pour 18,9% des sujets leur maison n'a pas de câble pour visionner

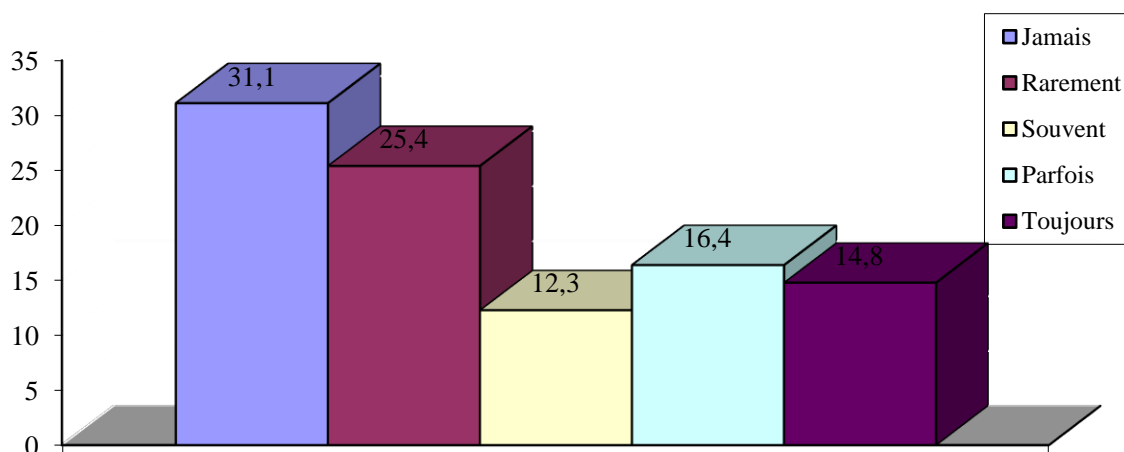
Tableau 37.

Distribution des échantillons des sujets en fonction de la sensation de sécurité qu'ils éprouvent étant à la maison

Q35. Vous sentez-vous en sécurité quand vous êtes à la maison ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	38	31,1	31,1	31,1
	Rarement	31	25,4	25,4	56,6
	Souvent	15	12,3	12,3	68,9
	Parfois	20	16,4	16,4	85,2
	Toujours	18	14,8	14,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Graphique 09.

Opinion des sujets selon la séparation des sexes par l'enseignant



Source : Enquête de terrain

Les données issues du tableau et du graphique 09 ci-dessus montrent que dans l'ensemble la majeure partie des sujets est du même avis qu'ils ne se sentent pas en sécurité dans leur maison. Toutefois, l'analyse catégorielle à la proportionnalité montre que près de 44,2% des sujets jugent « rarement » se sentir en sécurité à la maison soit 25,4%. Pour 16,4% des sujets, ce sentiment de sécurité est parfois ressenti quand ils sont à la maison contre 14,8% de ceux qui se sentent « toujours » en sécurité chez eux. Par ailleurs, l'on observe près de 31,1% des sujets qui se disent n'être jamais en sécurité chez eux. Il existe également une proportion de 12,3% des sujets qui pensent se sentir souvent en sécurité à la maison

Tableau 38.

Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur prise en charge par les hôpitaux en cas de maladie

Q36. Quand vous êtes malade à la maison vos parents vous amènent à l'hôpital ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	23	18,9	18,9	18,9
	Rarement	40	32,8	32,8	51,6
	Souvent	11	9,0	9,0	60,7
	Parfois	25	20,5	20,5	81,1
	Toujours	23	18,9	18,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

De l'observation de ce tableau il ressort que 32,8% des sujets est d'accord avec le fait qu'ils vont rarement à l'hôpital en cas de maladie. Pour certains enquêtés, 20,5% affirment être parfois conduits à l'hôpital par leurs parents lorsqu'ils sont malades contre 18,9% de ceux qui disent l'être toujours. Cette proportion est égale à celle des sujets qui affirment ne jamais aller à l'hôpital avec leurs parents en cas de maladie. Néanmoins une proportion des enquêtés affirme aller souvent à l'hôpital avec ses parents en cas de maladie

Tableau 39.

Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur opinion sur le fait qu'ils mangent tous les jours à leur faim à la maison

Q37. Mangez-vous tous les jours à votre faim à la maison ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	15	12,3	12,3	12,3
	Rarement	23	18,9	18,9	31,1
	Souvent	18	14,8	14,8	45,9
	Parfois	36	29,5	29,5	75,4
	Toujours	30	24,6	24,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

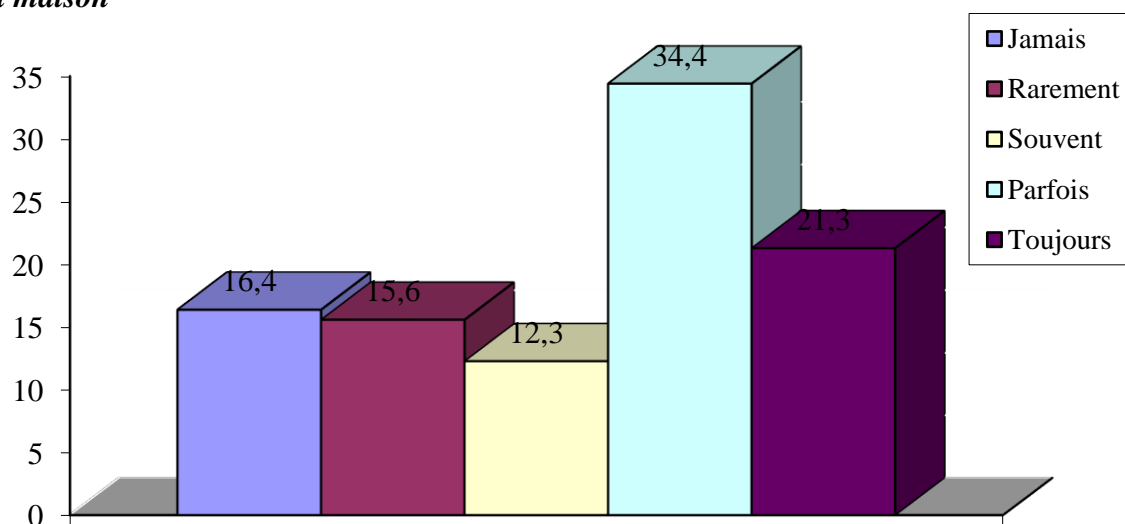
A l'observation des données contenues dans ce tableau, l'on note que la tendance première de nos sujets est d'affirmer qu'ils mangent parfois à leur faim à la maison soit 29,5% du taux de représentativité. Cette affirmation est nettement rejetée par près de 12,3% des sujets qui disent ne « jamais » manger à satiété chez eux. Pour près de 18,9% des sujets, cette affirmation a été rarement confirmée par les sujets. A l'opposée, il existe un groupe des sujets qui disent manger à leur faim tous les jours chez eux. Dans cette catégorie, les données observées montrent que sur 122 sujets, 18 soit 14,8% de taux de représentativité sont d'avis qu'ils mangent « souvent » à leur faim contre 24,6% qui mangent toujours à satiété et tous les jours

Tableau 40. Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur préférence à être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison

Q38. Préférez-vous être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	20	16,4	16,4	16,4
	Rarement	19	15,6	15,6	32,0
	Souvent	15	12,3	12,3	44,3
	Parfois	42	34,4	34,4	78,7
	Toujours	26	21,3	21,3	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Graphique 10.

Opinion des sujets en fonction de leur préférence à être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison



Source : Enquête de terrain

L'observation des données contenues dans ce tableau et le graphique 10 qui l'accompagne montrent que la tendance première de nos sujets est de penser que nature des relations parents personnel administratif n'influence en rien le choix de l'école. Ce préjugé est

nettement rejeté par près de 58% des sujets qui disent n'avoir « jamais » pris ce critère en compte au moment de leur choix. Pour près de 12% des sujets, ce préjugé a été rarement perçu dans la décision du choix de l'école. A l'opposée, il existe un groupe des parents qui disent ne compter que sur la nature des relations entre le personnel administratif et les parents pour décider d'y inscrire leurs enfants. Dans cette catégorie, les données observées montrent que sur 258 sujets, 49 soit 16,3% de taux de représentativité sont d'avis qu'ils se réfèrent « souvent » à ce critère. 9,3% des sujets se reconnaissant « parfois » dans cette situation contre 7% des sujets qui le pensent « toujours ».

Tableau 41.

Distribution des échantillons des sujets selon l'attention que portent leurs parents à leurs activités scolaires

Q39. Vos parents s'intéressent-ils à ce que vous faites à l'école?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	13	10,7	10,7	10,7
	Rarement	38	31,1	31,1	41,8
	Souvent	17	13,9	13,9	55,7
	Parfois	30	24,6	24,6	80,3
	Toujours	24	19,7	19,7	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Par rapport au tableau qui précède, l'observation des données contenues dans ce tableau montrent que les opinions qui disent que leurs parents s'intéressent rarement à ce qu'ils font à l'école, portent sur près de 31,1% des opinions. Dans cette mouvance, 24,6% sont simplement parfois intéressés par ce que leurs enfants font à l'école alors que près de 19,7% des sujets le sont toujours contre 13,9% de ceux qui le sont souvent. A l'opposé, près de 10,7% des sujets sont d'avis contraire donc jamais.

Tableau 42.

Distribution des échantillons des sujets en fonction de la sensation d'amour perçue de la part de leurs parents

Q40. Vos parents vous montrent-ils souvent qu'ils vous aiment?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	20	16,4	16,4	16,4
	Rarement	15	12,3	12,3	28,7
	Souvent	16	13,1	13,1	41,8
	Parfois	49	40,2	40,2	82,0
	Toujours	22	18,0	18,0	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Par rapport au tableau qui précède, l'observation des données contenues dans le tableau montre que les opinions qui affirment percevoir de l'amour de la part de leurs parents, portent sur près de 71,3% des opinions. Dans cette mouvance, 18,0% perçoivent toujours l'amour de leurs parents alors que près de 40,2% des sujets le perçoivent parfois contre 13,1% de ceux qui le perçoivent souvent. A l'opposé, près de 12,3% des sujets le perçoivent rarement contre 16,7% de ceux qui ne le perçoivent jamais.

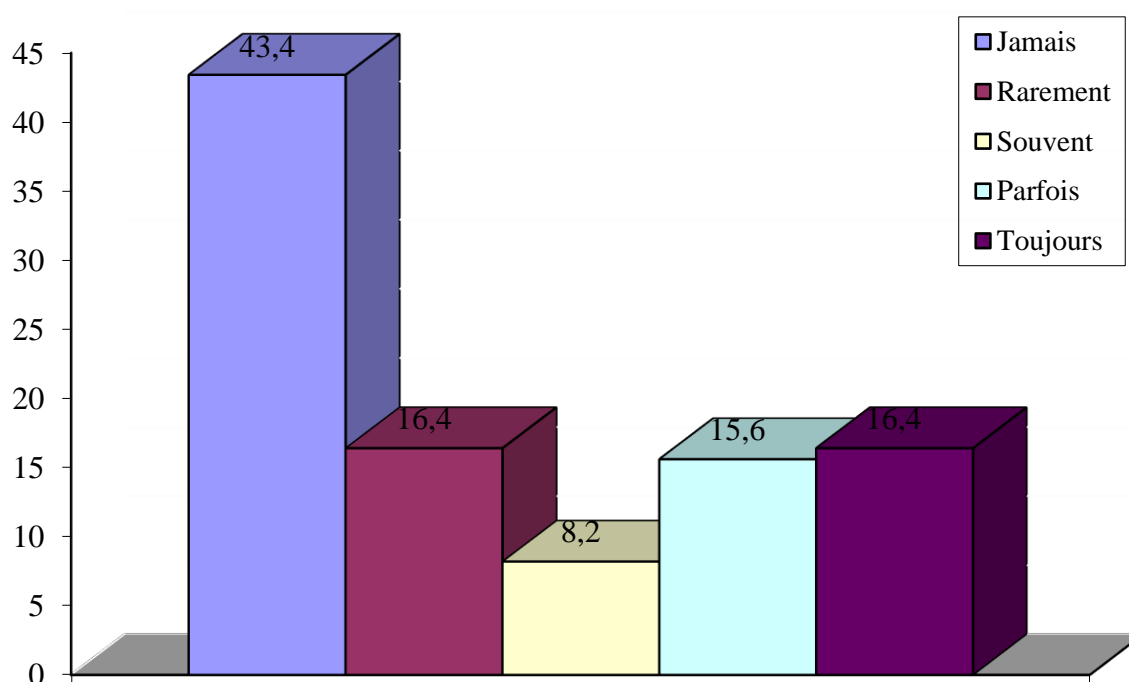
Tableau 43.

Distribution des échantillons des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord

Q41. Quand vous n'êtes pas d'accord avec vos parents, ils acceptent que vous le leur disiez calmement?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	53	43,4	43,4	43,4
Rarement	20	16,4	16,4	59,8
Souvent	10	8,2	8,2	68,0
Parfois	19	15,6	15,6	83,6
Toujours	20	16,4	16,4	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 11.

Opinion des sujets sur le fait que leurs parents acceptent qu'ils manifestent leur désaccord



Source : Enquête de terrain

A l'observation des données contenues dans ce tableau et du graphique 11 ci-dessus, il apparaît que plus de la moitié des sujets de notre échantillon, sont d'avis que leurs parents

acceptent qu'ils leurs disent calmement qu'ils ne sont pas d'accord avec eux. Cette opinion relative au désaccord avec leurs parents n'est jamais acceptée pour 43,4% des sujets et « parfois » acceptée pour près de 15,6% d'entre eux contre 16,4% de ceux qui disent l'accepter « rarement ». Ce pourcentage est identique à celui des sujets dont les parents acceptent toujours leur désaccord avec leurs enfants soit 16,4%.

Tableau 44.

Distribution des échantillons des sujets selon l'amour qu'ils ont pour l'école

Q42. Est-ce que tu aimes aller à l'école ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	63	51,6	51,6	51,6
	Rarement	22	18,0	18,0	69,7
	Souvent	12	9,8	9,8	79,5
	Parfois	18	14,8	14,8	94,3
	Toujours	7	5,7	5,7	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

L'observation des données de ce tableau montre une variété d'opinion des répondants en relation avec l'amour qu'ils ont pour l'école. Ainsi, il s'avère d'abord, que dans leur grande majorité, nos sujets reconnaissent ne pas aimer aller à l'école. Pris isolément, les observations montrent que près de 14,8% des sujets déclarent être « parfois » d'opinion favorable de cet avis contre 9,8% de ceux qui le sont « souvent ». Il apparaît aussi que 18,0% des sujets aiment « rarement » l'école contre 51,6% de ceux qui sont d'avis qu'ils n'aiment « jamais » aller à l'école. Il existe néanmoins une infime partie des sujets qui aiment toujours aller à l'école soit 5,7% du taux de représentativité.

Tableau 45.

Distribution des échantillons des sujets sur leur sensation de solitude même étant au milieu des autres

Q43. Est-ce que vous vous sentez tout seul même quand vous êtes avec les autres ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	28	23,0	23,0	23,0
	Rarement	28	23,0	23,0	45,9
	Souvent	12	9,8	9,8	55,7
	Parfois	16	13,1	13,1	68,9
	Toujours	38	31,1	31,1	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

A l'observation des données contenues dans ce tableau, il apparaît que plus de la moitié des sujets de notre échantillon, sont d'avis qu'ils se sentent seuls même étant au milieu des autres. Cette opinion est « toujours » acceptée par 31,1% des sujets contre 13,1% de ceux

qui l'acceptent « parfois ». Il apparaît aussi que près de 23,0% des sujets sont « rarement » de cet avis contre 23,0% de ceux qui ne le sont « jamais ». Toutefois, 9,8% des sujets affirment « souvent » se sentir seuls même au milieu des autres.

Tableau 46.

Distribution des échantillons des sujets selon l'opinion qu'ils ont d'être traités de moins que les autres par leur enseignant

Q44. Quand vous êtes à l'école, l'enseignant dit-il que les autres élèves sont mieux que toi ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	15	12,3	12,3	12,3
	Rarement	21	17,2	17,2	29,5
	Souvent	16	13,1	13,1	42,6
	Parfois	27	22,1	22,1	64,8
	Toujours	43	35,2	35,2	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

De la lecture de ce tableau, il en ressort que la grande majorité des enquêtés affirme que l'enseignant leur dit « toujours » que les autres élèves sont mieux qu'eux en classe. Cette tendance représente près de 35,2% du poids total des répondants. Notons qu'une autre tranche (22,1%) avoue plutôt avoir « parfois » été moins bien que les autres camarades contre près de 17,2% de ceux qui affirment l'avoir « rarement » été. Enfin les moins représentés qui ne le sont que « souvent » et « jamais » représentent respectivement un pourcentage de 13,1% et 12,3% chacun.

Tableau 47.

Distribution des échantillons des sujets selon l'opinion qu'ils ont d'être moins intelligents que la majorité des enfants

Q45. Pensez-vous que la majorité des enfants sont plus intelligents que toi ?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	26	21,3	21,3	21,3
	Rarement	25	20,5	20,5	41,8
	Souvent	19	15,6	15,6	57,4
	Parfois	29	23,8	23,8	81,1
	Toujours	23	18,9	18,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

La distribution des sujets dans ce tableau laisse apparaître une forte fréquence de ceux des sujets qui pensent la majorité des enfants sont plus intelligents qu'eux. Ainsi, avec 23,8% de taux de représentativité du poids global de l'échantillon, les sujets qui le pensent « parfois » sont majoritaires. Cette tendance est suivie par celle des sujets qui affirment le

contraire c'est-à-dire ne « jamais » penser être moins intelligents que les autres enfants soit 21,3% des sujets. Les observations montrent aussi que 20,5% des sujets le pensent « rarement » contre 18,9% de ceux qui le pensent « toujours ». Viennent enfin 15,6% des sujets qui affirment le penser « souvent ».

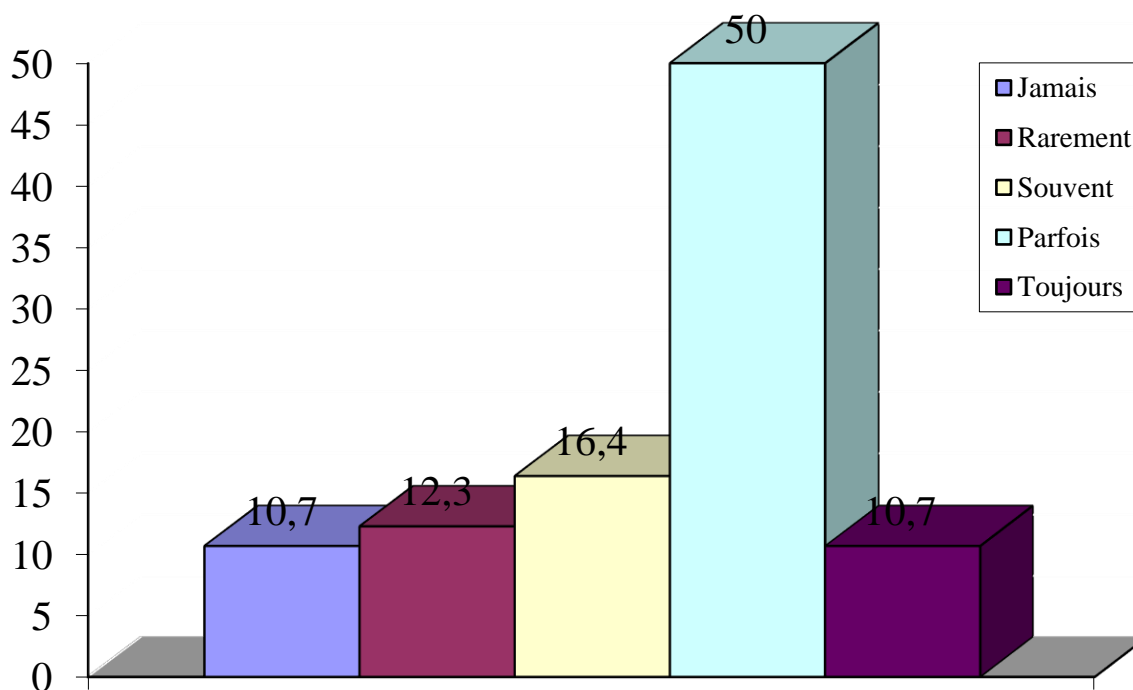
Tableau 48.

Distribution des échantillons des sujets en fonction de la sensation de gêne par leurs camarades

Q46. Vous sentez-vous gêner par vos camarades ?	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Jamais	13	10,7	10,7	10,7
Rarement	15	12,3	12,3	23,0
Souvent	20	16,4	16,4	39,3
Parfois	61	50,0	50,0	89,3
Toujours	13	10,7	10,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Graphique 12.

Opinion des sujets sur la sensation de gêne provoquée par les camarades



Source : Enquête de terrain

La distribution des sujets dans ce tableau qu'illustre le graphique 12 ci-dessus laisse apparaître une forte représentativité de ceux qui sont en accord avec le sentiment d'être gêner par leurs camarades à l'école. Pris isolément cette représentativité donne les proportions respectives de près de 50,0% de ceux des sujets qui le sont « parfois » contre 16,4% de ceux qui le sont « souvent ». Il apparait également ici une parité contradictoire entre ceux qui ne le

sont « jamais » et ceux qui le sont « toujours » soit un pourcentage de 10,7% pour chacun. Il existe une dernière catégorie de notre échantillon qui est représentée par 12,3% des sujets qui affirment « rarement » se sentir gêner par leurs camarades.

Tableau 49.

Distribution des échantillons des sujets en fonction de leur capacité à prendre la parole en classe devant les camarades

Q47. En classe, pouvez-vous parler devant vos camarades?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	12	9,8	9,8	9,8
	Rarement	18	14,8	14,8	24,6
	Souvent	17	13,9	13,9	38,5
	Parfois	53	43,4	43,4	82,0
	Toujours	22	18,0	18,0	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Il ressort de la lecture des données contenues dans le tableau que la grande majorité des répondants de notre population-échantillon peut parler devant leurs camarades en classes. Dans cette catégorie, les données montrent que 43,4% des sujets le peuvent « parfois » contre près de 18,0% de ceux qui le sont « toujours ». A l’opposée, l’on observe que seulement 14,8% des sujets répondent à cette question par la modalité « rarement » contre 13,9% de ceux qui le pensent « souvent ». Une proportion non négligeable du taux de représentativité soit 9,8% est à prendre en considération dans cette analyse.

Tableau 50.

Distribution de l’échantillon des sujets selon qu’ils ont eu à bagarrer avec les camarades en classe

Q48. Quand vous êtes provoqué par vos camarades en classe, vous arrive-t-il de bagarrer avec eux?		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	19	15,6	15,6	15,6
	Rarement	33	27,0	27,0	42,6
	Souvent	15	12,3	12,3	54,9
	Parfois	30	24,6	24,6	79,5
	Toujours	25	20,5	20,5	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain

Au regard des données contenues dans ce tableau, le constat est fait de telle sorte que les sujets majoritaires déclarent bagarrer lorsqu’ils sont provoqués par leurs camarades en classe. Dans cette grande majorité, nombreux sont les sujets qui font recours à la bagarre « rarement » soit 27,0% des sujets. Vient ensuite près de 24,6% des sujets qui bagarrent

« parfois ». Par ailleurs, près de 20,5% des sujets sont d'avis qu'ils bagarrent « toujours » lorsque leurs camarades les provoquent en classe. En outre les données montrent également que 27,9% des sujets affirment « souvent » bagarrer et d'autres « jamais ». Ces modalités sont respectivement représentées par 12,3% et 15,6%.

5.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Il s'agit de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Etant donné que notre étude est de type exploratoire et que nos valeurs sont aussi quantitatives, nous avons utilisé le test de khi-deux (χ^2) dans la vérification de nos résultats.

Le χ^2 mesure la relation de contingence. En d'autres termes, il permet d'apprécier le degré de corrélation, de dépendance entre la variable dépendante et la variable indépendante.

Dans le cadre de cette étude, notre processus de vérification se fera pour chacune de nos hypothèses de recherche en quatre (4) phases ou étapes.

- La première étape consistera essentiellement à la formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).

- La deuxième étape sera celle de la présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elle, cette étape nous donnera un tableau croisé dynamique.

- La troisième étape quant à elle sera celle de la présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux (χ^2). En effet, à l'aide des données brutes des tableaux précédemment présentés, nous allons croiser les indices de chacune de nos variables indépendantes avec ceux des variables dites critères ou variables de contrôle. Les données obtenues desdits croisements nous permettront de détailler davantage et de mieux justifier les résultats issus de la vérification de nos hypothèses de recherche. Nous donnerons alors les χ^2 calculé et lu sur la table. Cette deuxième étape sera celle du choix de $\alpha = 0,05$ ici utilisé comme seuil de signification, du calcul des différents indicateurs nous ayant permis d'obtenir la valeur du χ^2 . A ces résultats, nous associerons ceux des calculs du coefficient de contingence, du coefficient de corrélation de Spearman et au besoin ceux du coefficient R de Pearson.

Pour ce faire, les formules de calcul ci-après nous ont alors permis grâce à la programmation de l'outil informatique, d'obtenir les résultats escomptés au terme de chaque processus analytique.

Formule de calcul du Khi-deux (χ^2).

$$\chi^2 = \sum \frac{(E_o - E_t)^2}{E_t} \quad \text{avec } E_o = \text{effectif observé}$$

$E_t = \text{effectif théorique}$

Il importe de signaler que pour les tests paramétriques à l'instar de celui du Khi-deux (χ^2), aucune case du tableau de contingence ne doit avoir un effectif théorique inférieur à 5. Car en effet, chaque fois qu'une case du tableau de contingence a un effectif théorique inférieur à 5, il faut, pour obtenir des résultats fiables, procéder à la correction du Khi-deux (χ^2) avec la formule de Yates qui est la suivante :

Formule de Khi-deux (χ^2) corrigé de Yates.

$$\chi^2 = \sum \frac{([E_o - E_t] - 0,5)^2}{E_t} \quad \text{avec } E_o = \text{effectif observé}$$

$E_t = \text{effectif théorique}$

C'est ce que nous avons fait chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

La quatrième et dernière étape de notre processus analytique consistait donc en la décision. Pour cela, nous nous sommes donné pour règle de décision :

- Si $\chi^2_{\text{cal}} < \chi^2_{\text{lu}}$, alors H_a est rejetée et H_o est retenue ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse n'ont aucun lien.
- Si $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$, alors H_a est retenue et H_o est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif.

5.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

- **La première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_o).

H_a : La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil a un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

H_o : La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil n'a pas un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé. Pour cette hypothèse le tableau de contingence comportant les items Q10 et Q47 a été

retenu sachant que pour tout croisement, la valeur calculée du χ^2 pour un nombre de degré de liberté égal à 16 était supérieure à celle du χ^2 lu.

Tableau 51.
Présentation du tableau de contingence pour HR1

Q10. Dans votre salle de classe, est-ce qu'il y a les élèves qui s'asseyent au sol ?		Q47. En classe, pouvez-vous parler devant vos camarades?					Total
		Jamais	Rarement	Souvent	Parfois	Toujours	
Jamais	Observés	6	4	6	17	4	37
	Théoriques	3,6	5,5	5,2	16,1	6,7	37,0
Rarement	Observés	0	6	5	19	2	32
	Théoriques	3,1	4,7	4,5	13,9	5,8	32,0
Souvent	Observés	5	2	1	5	6	19
	Théoriques	1,9	2,8	2,6	8,3	3,4	19,0
Parfois	Observés	0	1	2	4	2	9
	Théoriques	,9	1,3	1,3	3,9	1,6	9,0
Toujours	Observés	1	5	3	8	8	25
	Théoriques	2,5	3,7	3,5	10,9	4,5	25,0
Total	Observés	12	18	17	53	22	122
	Théoriques	12,0	18,0	17,0	53,0	22,0	122,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux

Tableau 52.
Présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	27,150	16	,040	26,296
Rapport de vraisemblance	30,002	16	,018	
Association linéaire par linéaire	1,812	1	,178	
Coefficient de contingence	,427			
Corrélation de Spearman	,122			
R de Pearson	,140			
17 cellules (68,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,89.				

- **La quatrième étape : Décision**

D'après la règle de décision du Khi-deux (χ^2), nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur lue (χ^2 lu) soit $27,150 > 26,296$. Ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse de recherche HR1. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors, H_a est retenue et H_o est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, la

précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil a un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

5.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2

- **La première étape** : formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho).

Ha : Les interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs ont un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

Ho : Les interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs n'ont pas un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

- **La deuxième étape** : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé. Pour cette hypothèse le tableau de contingence comportant les items Q18 et Q45 a été retenu sachant que pour tout croisement, la valeur calculée du χ^2 pour un nombre de degré de liberté égal à 16 était supérieure à celle du χ^2 lu.

Tableau 53.

Présentation du tableau de contingence pour HR2

Q18. Trouvez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes?		Q45. Pensez-vous que la majorité des enfants sont plus intelligents que toi ?					Total
		Jamais	Rarement	Souvent	Parfois	Toujours	
Jamais	Observés	4	12	5	10	8	39
	Théoriques	8,3	8,0	6,1	9,3	7,4	39,0
Rarement	Observés	14	5	2	10	4	35
	Théoriques	7,5	7,2	5,5	8,3	6,6	35,0
Souvent	Observés	1	1	4	4	2	12
	Théoriques	2,6	2,5	1,9	2,9	2,3	12,0
Parfois	Observés	4	1	6	2	7	20
	Théoriques	4,3	4,1	3,1	4,8	3,8	20,0
Toujours	Observés	3	6	2	3	2	16
	Théoriques	3,4	3,3	2,5	3,8	3,0	16,0
Total	Observés	26	25	19	29	23	122
	Théoriques	26,0	25,0	19,0	29,0	23,0	122,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux

Tableau 54.
Présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	31,538	16	,011	26,296
Rapport de vraisemblance	31,407	16	,012	
Association linéaire par linéaire	,002	1	,965	
Coefficient de contingence	,453			
Corrélation de Spearman	-,004			
R de Pearson	-,019			
15 cellules (60,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,87.				

- La quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux (χ^2), nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur lue (χ^2 lu) soit $31,538 > 26,296$. Ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse de recherche HR2. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$. Dès lors, H_a est retenue et H_o est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, les interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs ont un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

5.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3

- La première étape : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_o).

H_a : Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ont un impact significatif sur leur inadaptation scolaire.

H_o : Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé n'ont pas un impact significatif sur leur inadaptation scolaire.

- La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elles, cette étape nous donnera un tableau croisé. Pour cette hypothèse le tableau de contingence comportant les items Q35 et Q46 a été retenu sachant que pour tout croisement, la valeur calculée du χ^2 pour un nombre de degré de liberté égal à 16 était supérieure à celle du χ^2 lu.

Tableau 55.
Présentation du tableau de contingence pour HR3

Q35. Vous sentez-vous en sécurité quand vous êtes à la maison ?		Q46. Vous sentez-vous gêner par vos camarades ?					Total
		Jamais	Rarement	Souvent	Parfois	Toujours	
Jamais	Observés	6	6	8	14	4	38
	Théoriques	4,0	4,7	6,2	19,0	4,0	38,0
Rarement	Observés	1	5	6	19	0	31
	Théoriques	3,3	3,8	5,1	15,5	3,3	31,0
Souvent	Observés	2	2	1	6	4	15
	Théoriques	1,6	1,8	2,5	7,5	1,6	15,0
Parfois	Observés	4	1	3	10	2	20
	Théoriques	2,1	2,5	3,3	10,0	2,1	20,0
Toujours	Observés	0	1	2	12	3	18
	Théoriques	1,9	2,2	3,0	9,0	1,9	18,0
Total	Observés	13	15	20	61	13	122
	Théoriques	13,0	15,0	20,0	61,0	13,0	122,0

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux

Tableau 56.
Présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	31,297	16	,167	26,296
Rapport de vraisemblance	26,105	16	,053	
Association linéaire par linéaire	4,286	1	,038	
Coefficient de contingence	,386			
Corrélation de Spearman	,188			
R de Pearson	,204			
18 cellules (72,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,60.				

- La quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux (χ^2), nous constatons que la valeur calculée (χ^2 cal) est supérieure à la valeur lue (χ^2 lu) soit $31,297 > 26,296$. Ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse de recherche HR3. L'analyse inférentielle des données montre que χ^2 cal $>$ χ^2 lu. Dès lors, Ha est retenue et Ho est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ont un impact significatif sur leur inadaptation scolaire.

CHAPITRE 6. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Sous ce titre, nous interprétons et discutons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment ceux renvoyant aux modèles axés sur l'intégration et du contrôle social d'Emile Durkheim, aux théories culturalistes de l'activité et aux théories des attributions causales.

6.1: INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1

Il est incontestable de remarquer aujourd'hui que l'école, par son mandat, son fonctionnement et son histoire, s'impose comme un agent de socialisation incontournable en regard de l'accomplissement des tâches développementales (Palmer et Humphrey, 1990; Walgrave, 1992). Autrement dit, le développement psychosocial ne se réalise pas indépendamment des contextes sociaux dans lesquels il prend place et singulièrement à l'école (Médard, 2014). En effet, l'école est supposée comprise comme un lieu d'apprentissage axé sur le développement cognitif et sur l'accroissement des connaissances (Keating, 1990), toutefois son influence sur l'individu transcende ces aspects utilitaires. Car, souligne Millet et Thin (2005), non seulement l'école offre à l'apprenant des connaissances qui lui faciliteront l'accès au marché du travail (ou à une scolarisation plus poussée) mais aussi, et peut être encore plus fondamentalement, elle offre un lieu où il pourra à travers diverses activités et expériences, découvrir, développer, affirmer et tester ses compétences, ses valeurs, ainsi qu'une panoplie de rôles sociaux.

Les théories de l'attribution stipulent que les gens sont motivés à posséder une image avant-coureur d'eux-mêmes et de leur univers. C'est-à-dire qu'ils veulent expliquer ou octroyer des causes à ce qui leur arrive et à ce qu'ils observent autour d'eux. En effet, selon la conception de plusieurs analystes et, singulièrement Heider (1958), la fonction première de cette finalité en serait une d'adaptation. A ce titre, l'individu enfant réfugié centrafricain effectue une recherche causale afin de pouvoir reproduire les situations satisfaisantes et agréables tout comme pour tenter de déjouer ou de modifier les événements pénibles et non satisfaisants. Une telle vision du réflexe attributionnel peut ressembler aux principes de plaisir et de réalité élaboré par Freud dans un contexte théorique tout à fait différent.

Par ailleurs, la théorie de l'intégration et du contrôle social voudrait que les explications les plus anciennes de la déviance, et plus particulièrement de l'inadaptation soient perçues en termes de désorganisation sociale justifiant les principaux facteurs

d'apparition du phénomène de l'inadaptation. Ainsi, le modèle élaboré par durkheimien est resté la grande référence pour étudier, analyser et comprendre dans leurs pratiques les facteurs favorisant l'inadaptation notamment, chez les enfants en situation de réfugié dans les institutions ordinaires. Or, dans un contexte marqué d'une part, par des transmutations majeures avec le passage des sociétés dites « traditionnelles » aux sociétés modernes et à forte connotation industrielles et d'autre part, sous l'effet des mutations rapides dans les sociétés modernes, les formes anciennes de régulation et de contrôle social se désorganisent, laissant un vide dans lequel s'engouffrent l'inadaptation des jeunes en général et ceux victimes des conséquences des conflits armés en particulier.

Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses qu'il existe un lien significatif entre la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil et l'inadaptation scolaires des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

En effet, Durkheim soutient que l'intégration sociale est une condition nécessaire de l'action sociale. Ainsi, nous pouvons noter que la sociologie de la déviance est une catégorie essentielle de la sociologie durkheimienne aussi bien dans ses postulats philosophiques. La déviance est avant tout un fait social qu'il convient d'appréhender de l'extérieur à travers des instruments comme l'intégration (rapport sociaux) et la régulation (rapport aux règles).

Comme symbole absolu de la déviance, nous avons le crime qui est défini comme tout acte ou toute pratique heurtant la conscience collective. Il apparaît quand les individus ne se plient plus ou ne s'adaptent plus à l'ordre social. La déviance concerne donc toute conduite ou acte qui transgresse l'ordre social ou la « conscience collective ».

Pour Durkheim, la société moderne devrait imposer un individu solidaire par sa différence et sa complémentarité par rapport aux autres individus. Pour lui, la fonction régulatrice de la conscience collective se traduit normalement ou logiquement par une influence des règles accompagnée de la constitution des fins de l'action. L'anomie est donc un état social dans lequel les normes sont absentes pour la moyenne des individus et quand les comportements ne sont plus limités par les règles. Pour Durkheim, les normes sont issues des valeurs communes. Elles sont l'expression de la conscience collective. Le contrôle social a pour rôle d'assurer le maintien de ces normes et de lutter contre l'inadaptation.

Vu sous cette perspective, l'école se présente comme un milieu de vie propice au développement et à la réalisation des différentes tâches psychosociales propres à l'adolescence (Bloom, 1990). De plus, Janosz (1994) démontrait la primauté des facteurs

scolaires sur les facteurs familiaux et sociaux pour prédire l'inadaptation qu'il désignait sous le vocable de « décrochage ». En effet, la proximité empirique et conceptuelle entre l'inadaptation scolaire et l'arrêt prématuré des études permet sans doute de considérer l'abandon scolaire comme une forme extrême d'inadaptation scolaire. Pour cette raison, l'intérêt et les soucis que suscite le décrochage scolaire sont étroitement reliés à l'adaptation psychosociale des jeunes décrocheurs, c'est-à-dire aux conséquences de l'abandon de l'école. Aussi, plusieurs études (Cairns et al., 1989; Ensminger et Slusarcick, 1992; Violette, 1991) ont démontré que l'inadaptation scolaire, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire, et tant sur le plan scolaire que comportemental, permet de prédire l'abandon des études.

Analysée sous la perspective d'un environnement facteur d'inadaptation, l'attente dans notre travail de recherche était qu'il existe un lien significatif entre la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés vivant à Yaoundé. Nos résultats ont montré que la qualité de l'expérience scolaire ne relève pas uniquement des habiletés individuelles. En effet, l'environnement scolaire affecte la qualité des interactions éducatives reliées aux apprentissages et aux comportements. Quoiqu'il subsiste une dimension beaucoup moins étudiée dans la littérature empirique sur le décrochage scolaire en termes d'inadaptation, il nous apparaît incontournable de décrire l'influence de l'environnement éducatif sous son angle organisationnel. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|0,122|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $27,150 > 26,296$. Dès lors H_a est acceptée et H_o est rejetée. Ce qui suppose qu'il existe un lien significatif entre la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

Ces résultats traduisent le fait que l'école, dans ses structures, son organisation ou par son atmosphère générale influençait l'expérience scolaire des enfants centrafricains scolarisés vivant à Yaoundé. L'école contribue ainsi de façon distincte à l'expérience scolaire et, donc qu'elle influence la qualité de l'adaptation et de la persévérance scolaire.

En effet, analysée sous une perspective des attributions causales, on comprendrait que la première dimension à avoir été relevée par l'approche de l'intégration sociale serait en conformité avec celle du lieu de causalité et examine si la cause choisie pour expliquer un événement se situe à l'intérieur ou à l'extérieur de l'acteur. Par exemple, l'inadaptation d'un enfant en situation de réfugié pourrait se comprendre par les situations antérieures à son vécu

actuel de même que l'environnement dans lequel l'apprenant est appelé à évoluer ne dépendrait pas de lui mais des choix qui lui sont externes. Autant comprendre que ces facteurs externes relèveraient de la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil autrement dit, ils se situent dans un élément étranger ou extérieur à l'enfant lui-même. Par contre, celle qui l'explique par son manque d'attention l'intériorise, puisqu'il s'agit là d'un facteur qui lui appartient ou qui le caractérise personnellement.

En effet, analysée sous une perspective des attributions causales, on comprendrait que la première dimension à avoir été relevée par l'approche de l'intégration sociale serait en conformité avec celle du lieu de causalité et examine si la cause choisie pour expliquer un événement se situe à l'intérieur ou à l'extérieur de l'acteur. Par exemple, l'inadaptation d'un enfant en situation de réfugié pourrait se comprendre par les situations antérieures à son vécu actuel de même que l'environnement dans lequel l'apprenant est appelé à évoluer ne dépendrait pas de lui mais des choix qui lui sont externes. Autant comprendre que ces facteurs externes relèveraient de la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil autrement dit, ils se situent dans un élément étranger ou extérieur à l'enfant lui-même. Par contre, celle qui l'explique par son manque d'attention l'intériorise, puisqu'il s'agit là d'un facteur qui lui appartient ou qui le caractérise personnellement.

Par ailleurs, si l'éducation demeure une préoccupation majeure par l'importance du budget qui lui est attribué et par le nombre de personnes dont elle est la principale occupation, il n'en demeure pas moins vrai que c'est l'un des rares domaines d'activités qui mette autant de monde en interaction et ce, pour une si longue période. Aussi, au-delà de l'épanouissement personnel pour l'apprenant, l'éducation se doit être perçue comme étant la base du développement économique et culturel de plusieurs sociétés. C'est pour cette raison qu'à ce niveau mésosocial, doivent se poser les questions reliées à l'environnement éducatif qu'est l'école. Il s'agit ici des préoccupations de nature organisationnelle qui retiendraient l'attention des chercheurs, particulièrement en ce qui a trait aux composantes qui favorisent la réussite éducative des élèves en général et singulièrement celle des enfants réfugiés en particulier. C'est tout le sens de Dubet (1993) lorsqu'il soutient que l'inadaptation à l'école ne se détermine donc guère dans des situations proprement scolaires ; elle s'étend aussi à l'« environnement », celle qui a cours dans la société globale ou le quartier. Dans ce cadre, « l'inadaptation en milieu scolaire est (...) le problème posé à l'école est celui de sa fermeture et de sa protection contre les éléments étrangers à l'établissement qui utilisent le va-et-vient et le déplacement des centaines d'élèves pour les agresser, voler des équipements, etc. ».

En effet, l'analyse sociologique de l'école montre que l'école participe de façon intrinsèque à l'inadaptation scolaire de l'élève. Certes, l'école offre de réelles opportunités pour le développement psychosocial de l'apprenant qu'est l'enfant, une offre qui est toujours conditionnelle à la capacité de se soumettre aux différentes exigences posées par l'école. Il faut par exemple se soumettre à la discipline scolaire, accepter le fonctionnement hiérarchique, les matières inintéressantes, les interactions dominées par la compétition et l'éthique du travail qui, seule, peut apporter des mérites... Ce qui fait dire à Walgrave que :

« L'école valorise moins l'intelligence concrète et performantielle que l'intelligence abstraite. Elle rejette les expressions physiques et directes comme impertinentes et perturbatrices.(...) Le manque d'habiletés à manier les "instruments intellectuels", comme les livres ou le matériel pour écrire, rend le succès encore plus difficile». (Walgrave, 1992; p.70).

Pris dans ce sens, l'on serait tenté de dire que l'école obligatoire a considérablement développé l'attention portée aux enfants qui ne réussissent pas en classe et, au-delà, à tous ceux qui posent des problèmes éducatifs difficiles, tant à la famille qu'à l'école. Aussi, l'éducation des enfants réfugiés comme celle de ceux inadaptés devrait se proposer, en principe, le même objectif que l'éducation des enfants normaux : rendre ces enfants aptes à jouer un rôle actif dans la société, à y vivre autonomes et responsables, à participer à sa culture.

Toutefois, l'analyse des données de notre recherche montre que, face à l'échec d'un enfant ou aux conflits qui se créent entre lui et l'école, on le place hors de celle-ci (ainsi d'ailleurs ne fait-on parfois qu'objectiver une situation qui est déjà, de fait, celle de l'enfant isolé, délaissé, à l'intérieur même de la classe normale). La pratique de la ségrégation scolaire, si elle a pu sembler le seul moyen de donner à certains enfants éducation et instruction, est, en fait, le support du rejet des inadaptés par l'école et par la société. Aussi, en isolant l'enfant réfugié ou celui en difficulté, on le désigne comme inadapté et on crée ainsi au sein de l'école, les conditions d'un rejet encore plus accentué.

Du point de vue de la théorie des attributions causales, il devient évident pour nous que les relations éventuelles entre l'attribution et d'autres traits de l'enfant réfugié n'ont d'intérêt que s'il est possible de discerner les composantes de la cause attribuée les plus explicatives de cette relation. De fait, notre étude a révélé que, dans les situations étudiées, seulement un petit nombre des aspects spécifiques des causes étaient nécessaires pour expliquer la plus grande partie de la relation mesurée entre cette cause et d'autres éléments. Il

serait donc intéressant d'adopter une conception plus englobante du phénomène de l'inadaptation scolaire des enfants réfugiés en s'intéressant aux dimensions organisationnelles et socioéducatives propres à l'environnement scolaire.

Partant de ces conclusions et au regard de nos résultats, nous pensons dans cette recherche que notre conception de l'inadaptation rejoint celle de Lafon (in Bloch et al., 1991) pour qui l'inadaptation peut être le lot de l'individu, de son milieu ou de leur interaction. Aussi, précise-t-il:

«...l'inadapté est tantôt un jeune sujet que ses anomalies, l'insuffisance de ses aptitudes ou de son efficacité générale ou le défaut de son caractère mettaient en marge ou en conflit prolongé avec les réalités ou les exigences d'un entourage conforme à son âge et à son origine sociale, tantôt un sujet jeune dont les aptitudes et l'efficacité étaient suffisantes et le caractère normal, mais qui souffrait d'un milieu non conforme à ses besoins corporels, affectifs, intellectuels ou spirituels, tantôt enfin un jeune inadapté ou déficient vivant dans un milieu non conforme». (Lafon in Bloch et al., 1991, p. 373).

Autrement dit, nous sommes en droit de penser que juger de ce qui est adapté ou normatif nécessite que l'on tienne compte non seulement de la performance et des habiletés individuelles, mais aussi de la qualité et de l'adéquation des exigences face au comportement attendu. A ce titre, pour bien comprendre le phénomène de l'inadaptation perçue dans cette recherche sous forme d'abandon scolaire, il importe d'aborder les différentes facettes de la problématique à travers les niveaux individuels, organisationnels et socioculturels.

Nos résultats ont en effet montré que la proportion d'élèves issus de milieux de réfugiés affecte négativement le niveau de victimisation à l'école, qui est aussi plus élevé lorsque les enseignants possèdent une approche punitive, lorsque les suspensions sont fréquentes et que la coopération entre les enseignants et la direction est faible. Ces problèmes sont plus nombreux lorsque les règles sont confuses, injustes aux yeux des élèves et que leur application n'est pas constante. Le désordre est aussi plus important dans les écoles où le climat social et éducatif est pauvre, c'est-à-dire où les enfants réfugiés de même que ceux locaux se sentent peu attachés à leur école, où ils adhèrent à des valeurs non conventionnelles, où les relations interethniques sont tendues, etc.

Ces résultats soulignent aussi que le système de répartition des élèves par habiletés peut accentuer les différences entre les types d'élèves en termes de réussite scolaire et de probabilités de graduer, et donc, cristallise les différences sociales entre enfant de réfugié

centrafricain et enfant camerounais. Toutefois, nos résultats ont néanmoins permis de constater que les systèmes de répartition par habiletés sont positivement biaisés en faveur des étudiants camerounais, ce qui diminue sensiblement l'effet discriminatoire de tels systèmes pour ces groupes d'élèves.

Or, le processus de l'étiquetage, inspiré de l'interactionnisme symbolique, a particulièrement été mis à contribution dans les théories de la réaction sociale pour expliquer l'inadaptation et ou si l'on veut, la déviance (Palmer et Humphrey, 1990). Pour cet auteur, le mode opératoire de l'étiquetage consiste en ce que :

«Les personnes responsables de l'étiquetage s'attendent à ce que les comportements futurs de l'individu étiqueté concordent avec le rôle déviant qui lui est attribué. Ces personnes sont plus susceptibles de renforcer l'individu qui se conforme à son rôle déviant et de punir ceux qui ne s'y conforment pas. Ainsi, lorsqu'une personne est étiquetée délinquante ou aux prises avec des problèmes de santé mentale, il ou elle est plus susceptible de voir renforcer les comportements qui se conforment à l'étiquette déviante. On s'attend à ce que l'individu accepte son étiquette et le rôle qui lui est dévolu, et d'intégrer une image de soi qui reflète cette étiquette» (Palmer et Humphrey, 1990; p. 50, Traduction libre;)

En définitive, nous convenons donc qu'il existe bel et bien une catégorie que l'on peut appeler « inadaptés scolaires » qui relève exclusivement ou spécifiquement de la situation scolaire. Elle regroupe toutes les conduites qui se développent dans des situations pédagogiques et institutionnelles particulières. Car, de l'avis de bon nombre d'observateurs, ce qui préoccupe le plus à l'école aujourd'hui, ce ne sont pas des faits de violence graves comme les meurtres et les agressions physiques proférées par des élèves contre d'autres élèves, mais bien les « microviolences » faits de comportements d'indiscipline (chahuts traditionnels ou anoniques), d'agressions verbales et d'insultes, de dégradations volontaires de matériels, de menaces faites de pressions psychologiques et de harcèlement moral dont sont souvent victimes les adultes des établissements, en particulier le personnel enseignant, et qui n'épargnent pas les élèves.

6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°2

A partir des théories actuelles sur la psychologie des groupes, nous avons voulu, dans cette recherche observer les interactions sociales qui s'établissent d'une part entre l'enseignante et le groupe-classe, d'autre part dans les groupes de pairs, au cours des activités

portant sur les apprentissages de base. A cet effet, il est important de rappeler que les réseaux interactifs sont fortement marqués par le rapport au savoir des élèves. Aussi, l'apprenant réfugié centrafricain que nous pouvons appeler «le héros» du groupe incarne une certaine forme de résistance au savoir, qui s'exprime selon un mode particulier à chaque groupe.

En effet, du point de vue de la théorie culturaliste de l'activité, les différences culturelles attribuées aux groupes minoritaires à l'intérieur du pays sont considérées comme des archaïsmes, hérités des traditions et des coutumes des sociétés d'origine des réfugiés. Partant du postulat que les problèmes de comportement, de compréhension, d'adaptation à la référence normée par l'éducation nationale, peuvent se lire sous le joug du culturel, force est de reconnaître que dans tous les cas, un groupe (celui des réfugiés centrafricains) est à la fois substantialisé et essentialisé, par son appartenance à une culture, spécifique et figée.

Il apparaît ainsi que les interactions sociales se déroulent à l'intérieur d'un cadre matériel et symbolique qui regroupe la représentation culturelle groupale. Dans ce contexte, le cadre scolaire est constitué par l'espace matériel, les règles et les routines qui régissent la vie quotidienne de l'école. À l'intérieur de cet espace scolaire général, chaque classe en tant que groupe constitué, développe des façons propres de réagir face aux attentes des enseignants. Ces attitudes particulières, par leur relative constance et leur régularité, participent pour une large part à l'instauration d'un climat de classe.

Dans le contexte scolaire en effet, les réseaux interactifs qui permettent de décrire le climat général d'une classe sont fortement marqués par le mode de rapport au savoir des élèves. Encore faut-il préciser que tous les élèves ont un rapport au savoir qui leur est propre et qui peut selon les cas, favoriser ou au contraire faire obstacle à l'appropriation des savoirs. Dès lors, le concept de rapport au savoir se situe au carrefour du psychologique et du social, ce qui laisse entrevoir, comme le souligne Bautier et al., (2000), sa complexité.

Pour ces auteurs, le rapport au savoir se définit comme « un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage » (Bautier et al., 2000, p. 180). Par ailleurs, nombreux sont les sociologues de l'éducation (Mosconi, 1996; Lahire et al., 1993) qui, à différents stades du cursus scolaire, ont montré que le rapport au savoir variait selon l'origine sociale des élèves. De ce point de vue, si l'on considère le savoir comme un support non seulement de l'investissement de la libido mais aussi affectif, on en vient à admettre qu'il est marqué d'une logique ambivalente. Il existe d'un côté une sorte de fonctionnement dans lequel il est protecteur et source de plaisir pour l'apprenant, tandis que

dans l'autre, il est dangereux et source d'angoisse. Aussi, au-delà des diverses interprétations qui peuvent expliquer le rapport au savoir ici considéré comme l'inadaptation scolaire, il nous a paru possible de l'appréhender dans l'articulation du psychologique et du social, à travers une approche de type groupal.

Aussi, pour cerner cette problématique des interactions sociales de l'apprenant en situation de réfugié, nous avons mis l'accent sur la théorie culturaliste de l'activité et la théorie des attributions causales. Le premier, parce qu'il s'intéresse au processus d'intégration d'un individu à une société donnée à partir de son groupe particulier par l'intériorisation des modes de penser, de sentir et d'agir ; le second, parce qu'il permet de retracer les causes des événements en explorant les domaines de l'accomplissement (achievement), de l'affiliation et de l'évaluation d'autrui, aussi appelé situations de moralité.

Ici, l'accomplissement, semble être le domaine le plus étudié et concerne les situations relatives à la performance, aux études, à la réussite scolaire, etc. L'affiliation touche quant à elle le domaine relationnel, qu'il s'agisse de rapports amoureux, amicaux, sociaux, ou autres alors que le domaine de l'évaluation d'autrui ou les situations de moralité s'intéresse au jugement qu'un individu porte sur autrui à partir des causes qu'il infère aux actes de cette personne ou à ce qui lui arrive.

Dans une classe ordinaire où l'on retrouve les élèves camerounais et les réfugiés centrafricains entre autre, on peut supposer que le côtoiement d'un certain nombre d'individualités, proches les unes des autres dans leur mode de relation au savoir, peut fortement influencer fortement la dynamique relationnelle du groupe qu'ils forment. En effet, compte tenu du regroupement d'enfants réfugiés dans les apprentissages de base et de la priorité accordée par les enseignantes à ces apprentissages, la question du rapport au savoir doit être analysée comme un fait impliquant des processus de groupe. Partant de ce postulat, la seconde hypothèse de notre recherche met l'accent sur les interactions sociales avec le groupe classe et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses qu'il existe un lien significatif entre les interactions sociales avec le groupe classe et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé. En effet, les théories de l'activité se développent, remettant en cause l'idée selon laquelle la conscience serait un système de traitement d'informations symboliques, informations préexistant à cette conscience, dans un environnement extérieur et neutre. Ces nouvelles approches sont de plus

en plus mobilisées en sciences de l'éducation et de la formation depuis la fin des années 90 (Barbier et Durand, 2003, Yvon et Saussez, 2010). Leur pendant méthodologique, l'analyse de l'activité ou encore analyse du travail, est principalement issu de l'ergonomie de langue française (Guérin et al, 1991 ; Leplat, 2000). Celle-ci introduit une distinction fondamentale entre le travail prescrit, soit ce qu'il est prévu que le travailleur fasse, et le travail réel, soit ce que le travailleur fait effectivement, en mettant à jours des écarts récurrents entre les deux.

Le modèle culturaliste apparaît dans les discours scolaires, afin lui aussi, d'apporter sa réponse au malaise institutionnel dû à l'échec des enfants d'origine étrangère. Les culturalistes s'attachent à considérer les problèmes des enfants d'origine étrangère à partir de la variable culturelle. En effet, les tenants de cette doctrine font de la culture l'élément explicatif déterminant du fonctionnement des sociétés. Ainsi, pour les tenants de ce modèle, il s'agit de rompre avec un discours républicain qui nie complètement la réalité de la situation présente. Par le simple fait d'évoquer les problèmes auxquels ils sont confrontés, ces derniers lèvent un tabou et localise par leur analyse l'origine de leurs problèmes à la difficulté d'enseigner à un public réfugié ou issu de situation en lien avec la délocalisation des peuplements pour des raisons de conflits armés.

De ce point de vu, l'on serait tenté de penser que les difficultés linguistiques notamment lors des rencontres avec les familles, les atteintes portés à la laïcité, le refus d'apprendre certains contenus d'enseignement sont autant d'éléments qui justifient cette lecture de la réalité chez les apprenants réfugiés et appelle à cesser ce grand écart entre d'un côté les catégories idéologiques de la république et les catégories pratiques utilisés dans l'exercice quotidien du métier d'enseignant. Aussi, s'intéressant tant à l'investissement qu'aux relations entre les êtres, les culturalistes soutiennent qu' apprendre à bien se comporter pendant les cours, à ne pas chahuter, écouter le professeur, comprendre qu'il ne faut pas se battre dans la cour, parler sans injurier, apprendre à respecter les autres et leurs cultures sont autant de thématiques sur lesquels l'on se doit d'investiguer.

L'attente était ici qu'il existe un lien significatif entre les interactions sociales avec le groupe classe et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|0,004|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $31,538 > 26,296$. Dès lors H_a est acceptée et H_o est rejetée. Ce qui suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre les

interactions sociales avec le groupe classe et l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

Nos résultats montrent en effet que, l'activité humaine n'est pas réductible à ce qui en est observable et recouvre des dimensions cachées potentiellement nombreuses et influentes, tout à fait susceptibles d'échapper à l'analyse et en premier lieu à l'acteur lui-même. « Il est donc nécessaire de créer les conditions permettant non pas de faire émerger ou de révéler ces dimensions cachées, mais de mettre en œuvre « des dispositifs techniques permettant aux sujets de transformer leur expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue (Vygotsky, 1925), afin d'étudier le passage d'une activité dans l'autre » (Faïta, 2007, p.3). Le développement des enseignants est ici envisagé comme une capacité accrue à attribuer du sens aux situations d'enseignement et à sa propre action dans ces situations, pour y être plus efficace.

Ces résultats rendent compte de ce que le rapport au savoir est à considérer en lien avec le rapport à l'enseignant et au groupe des pairs. Rappelons en termes métaphoriques que l'enseignant est chargé de nourrir ses élèves et ces derniers sont tenus d'incorporer les savoirs. Dans cette première perspective, l'acquisition des savoirs passe par la personne de l'enseignant(e), médiatrice du projet pédagogique. Cependant, la question de la nature de ce lien met en jeu des processus très complexes, impliquant notamment des mécanismes d'identification au corps groupal qui est doté d'une parole qui lui est propre. Dans une classe, cette parole s'exprime par l'intermédiaire de l'élève (ou des élèves) qui occupe une position centrale dans le groupe parce qu'il exerce une forte influence dans les réseaux de communication.

Analysée du point de vue de la théorie des attributions causales, force est de constater que deux dimensions : stabilité et contrôlabilité peuvent expliquer les interactions sociales des apprenants réfugiés centrafricain de notre étude. En effet, les théoriciens des attributions conceptualisent ce phénomène comme un processus d'analyse de l'information qui est logique et rationnel. Or, l'observation quotidienne de la situation classe de notre population d'étude enseigne que les causes attribuées à un événement par les réfugiés centrafricains n'apparaissent pas toujours aussi rationnelles et logiques que semble l'indiquer ces théoriciens. Il est notable, par exemple, que certains enfants réfugiés expliquent systématiquement leur inadaptation par leurs capacités personnelles, à l'encontre de d'autres qui évoquent constamment la chance ou le hasard comme facteur déterminant la même inadaptation.

En essayant de comprendre la question des liens entre le rapport au savoir et le rapport à l'enseignant(e), l'observation des interactions ici s'élabore sur un mode vertical basé sur la relation ambivalente soumission/dépendance en situation de classe, modèle proche de la dimension stabilité dans la théorie des attributions. En effet, cette dimension explorée par Weiner (1979), aborde l'aspect temporel de la cause dans sa double perspective stable ou instable dans le temps. Ainsi, l'apprenant qui impute son inadéquation à ses rapports conflictuels avec l'enseignant considère probablement que cette cause est permanente dans le temps, donc stable. En revanche, celui des apprenants qui y voit la conséquence de personnalités divergentes en l'enseignant inclut possiblement une part d'instabilité dans ce facteur, puisqu'une relation avec un enseignant présentant une autre personnalité n'est pas nécessairement vouée à l'inadaptation.

Au plan analytique, nos résultats montrent que sur le mode soumission/dépendance, les élèves en général et les enfants réfugiés en particulier sont peu actifs et peu interactifs. Ici, le manque de confiance en soi, la peur du jugement sont manifestes. Le manque d'intérêt des apprenants réfugiés centrafricains pour le travail scolaire apparaît sous la forme d'une incorporation passive, une acceptation sans plaisir et sans investissement. Toutefois, la résistance au savoir n'implique pas la résistance à l'enseignant(e), avec qui les élèves se montrent dociles. Ils souhaiteraient pouvoir répondre aux attentes de l'enseignant(e), qu'ils ont investi positivement. Mais face à leurs incapacités, ils admettent piteux, qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à la demande. Derrière une acceptation de surface, se cache donc chez eux, un refus inconscient persistant.

Dans le groupe passif/acceptant, la situation peut se résumer comme suit : le savoir nous fait peur. L'analyse des données montre que les enfants réfugiés sont ici pacifiques, calmes mais néanmoins non coopératif. Ils amènent généralement un climat de bonne entente dans le groupe classe, ils sont aussi généralement peu amusant, provocateur et ne savent pas travailler seuls. Ils se montrent donc incapables de répondre aux attentes de l'enseignant(e).

Dans une autre logique s'intéressant au fonctionnement des groupes à partir des interactions dans les groupes de pairs, également en situation de travail, nos résultats peuvent également se comprendre à travers la théorie culturaliste de l'activité et singulière au truchement de son état de déchéance. En effet, du point de vue analytique de la théorie culturaliste, l'apprenant réfugié peut se trouver dans une dimension de la contrôlabilité de la cause comme réfléchi par Rosenbaum (1972) et Weiner (1979) référant ainsi au degré d'influence volontaire impliquée dans la cause, que cette influence soit l'effet de l'acteur lui-

même ou de quelqu'un d'autre. Dans cette perspective, compromis et dénonciations sont deux opérations symétriques. La première cherche à légitimer l'autorité existante alors que la seconde vise plutôt à critiquer l'un des deux ordres du monde. Bien que leur fonctionnement soit différent, les deux opérations reposent sur la capacité des acteurs à discuter les modèles qu'ils utilisent. Cette position peut-être calquée sur le mode du refus actif, dans lequel la résistance au savoir s'exprime de la façon la plus bruyante possible : violences verbales et/ou physiques, rires, provocations diverses. Les données montrent que 26,2% des élèves réfugiés de notre échantillon se livrent à un véritable combat contre le savoir et contre les camarades. Le savoir est ainsi perçu comme une source d'agression, un danger potentiel propre à susciter des réactions de défense.

Face à ce danger, les comportements réactionnels ne relèvent pas de l'autodestruction, mais de la destruction systématique du savoir par des comportements agressifs. Les élèves réfugiés affirment leur indépendance et leur liberté face au savoir, mobilisant toute leur énergie pour le chasser dès qu'il se présente. Les moments furtifs d'acceptation sont hésitants, plutôt honteux et non assumés. L'apprenant réfugié ici manifeste bruyamment son refus systématique et généralisé des règles scolaires. Il ose occuper l'espace que la loi scolaire réserve aux savoirs et n'hésite pas à cette fin, à œuvrer dans le sens d'une destruction de ses camarades.

6.3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°3

L'inadaptation peut se comprendre comme l'absence de bonne intégration et de relations adaptées et harmonieuses avec le milieu où vit un individu. On parlera ainsi d'inadaptation familiale, sociale ou professionnelle, scolaire, dont l'origine peut par exemple être aussi bien une maladie ou une déficience, qu'une exclusion sociale ou une mauvaise orientation professionnelle ou scolaire. Dans ce mémoire nous avons choisi l'orientation scolaire pour comprendre les facteurs susceptibles d'être à l'origine de l'inadaptation scolaire. La littérature scientifique actuellement disponible montre qu'une kyrielle d'indicateurs peuvent servir à identifier les élèves en situation d'inadaptation scolaire.

En effet, nombreuses sont les études qui traitent de la question de l'inadaptation scolaire. Un certain nombre de facteurs sont mis en cause dans le cheminement de ces élèves en inadaptation scolaire. Selon Legendre (2001), Boutin et Daneau (2004) entre autre, ils sont de plusieurs ordres : (1) personnel : physiologie, motivation, sentiment de compétence, histoire scolaire, etc.; (2) milieu scolaire: quartier, direction, enseignant (valeurs et choix

pédagogiques), etc.; (3) familial : type, structure, relations, origine, langue, statut socioéconomique, etc.

Pour plus de clarté, Bastin et Roosen (1990) de leur côté, relèvent trois courants de pensée sur l'échec scolaire. Le premier d'obédience biogénétique accorde une place prépondérante à l'intelligence inscrite dans le patrimoine génétique de chaque personne. Les individus en sont pourvus inégalement. L'échec ou la réussite relèvent du don et du talent. Quant au second du type socio-affectif, la réflexion est axée sur le dérèglement psychique qui entraînerait des perturbations comportementales et relationnelles. Le dernier à saveur socio-pédagogique mentionne les carences de l'environnement éducatif, (famille et école comprises) qui causeraient un retard dans le développement intellectuel de l'enfant, justifiant ainsi le rôle déterminant de la famille dans la réussite scolaire (Lemelin 1998, Best 1997, Perrenoud 1984, etc.).

Cette dernière dimension retient l'attention parce que la famille semble être le noyau social de base, l'environnement immédiat et le lieu privilégié des premiers apprentissages de l'enfant. Juridiquement, les parents sont les premiers responsables du jeune jusqu'à sa majorité. Parmi les facteurs familiaux susceptibles de compromettre ou d'influencer la réussite scolaire, l'intérêt s'est porté davantage sur le statut socioéconomique et l'appartenance à une minorité ethnique. Cette dernière dimension retient l'attention parce que la famille semble être le noyau social de base, l'environnement immédiat et le lieu privilégié des premiers apprentissages de l'enfant. Pour étayer cette étroite relation, deux variables familiales, soit le statut socioéconomique et les participations directe et indirecte ont été retenues.

La relation entre l'inadaptation scolaire et les conditions de vie des apprenants a fait l'objet de nombreux débats autour desquels la problématique centrale reste et demeure les conditions socio-économiques. En effet, les conditions socio-économiques apparaissent pour beaucoup comme étant les facteurs les plus évidents pour expliquer l'inadaptation scolaire. Dans une perspective liée à la théorie de l'intégration et du contrôle social, ce facteur renvoie au statut social et aux revenus détenus par les différents membres d'une collectivité ou d'une société donnée. C'est la détention ou non d'un « capital économique » au sens bourdieusien de l'expression, c'est-à-dire un revenu et un patrimoine qui déterminent la position de l'individu ou du groupe et qui conditionne sa place dans une structure sociale stratifiée et donc inégalitaire. La situation « socio-économique » peut donc être favorable ou défavorable en fonction de la répartition des ressources économiques et du prestige social qui en découle.

La dernière hypothèse de notre recherche met l'accent sur les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé qui ont un impact sur leur inadaptation scolaire. Au regard de notre préoccupation théorique, nous constatons à l'issue des analyses qu'il existe un lien significatif entre les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé et leur inadaptation scolaire.

Analysés au prisme de la théorie des attributions causales qui vise à décrire les conditions et les procédés mentaux par lesquels les individus attribuent des causes à leur comportement, au comportement des autres et, plus généralement, aux phénomènes sociaux qui les concernent ou les interpellent, nos résultats montrent que pauvreté et adaptation scolaire ne font pas bon ménage comme le précise Langevin (1999). En effet, à l'instar de la théorie de l'argumentation, il ne s'agit aucunement ici de se prononcer sur la validité des énoncés de cause ou de conséquence que les individus émettent. L'objectif consiste plutôt à comprendre le processus cognitif par lequel les individus construisent des attributions causales pour démêler la réalité et lui donner sens.

Les origines de la théorie des attributions remontent aux travaux de Fritz Heider et à la publication de *The Psychology of Interpersonal Relations*, en 1958. Les individus, souligne Heider dans son ouvrage, agissent sur la base de leurs croyances et des théories psychologiques du sens commun (« naïve psychology ») qu'ils construisent d'eux-mêmes pour comprendre, prédire et contrôler les événements qui les concernent. Pour comprendre les actions d'autrui comme pour justifier les leurs, par exemple, les individus oscillent toujours entre deux types de cause : soit que la conduite est attribuée à des facteurs internes, c'est-à-dire à des attributs personnels de l'individu comme la personnalité, les croyances, les intentions, les motivations, les attitudes, etc., soit encore que la conduite est expliquée par des facteurs externes, à savoir des propriétés non pas de l'individu, mais de la situation à laquelle il est confronté, tels les institutions, les événements, les circonstances, les rôles, les tâches, le hasard, la chance, etc.

Chatté (2006) note en effet que chez les enfants de milieux pauvres, l'aigreur et la révolte de se sentir en marge de la société donnent lieu à des violences envers l'éducateur « qui doit faire le deuil des représentations idéalisées qu'il se faisait de son métier » et même en faire les frais « par l'épuisement physique et l'ébranlement psychologique » (Chatté, 2006, p. 512). Cela étant, il nous incombera de prendre en compte, dans nos analyses, les liens entre la perception socioscolaire, la relation pédagogique et l'attribution causale de l'échec.

Parti d'une manière analytique à l'étude des attributions causales de l'échec en liaison avec la complexité de la forme scolaire, le présent travail peut en effet permettre d'en fournir des éléments susceptibles d'aider à saisir au mieux le relief des attitudes de réinsertion scolaire ou non-scolaire des minorités visibles, et donc à pouvoir les cerner sous l'angle des tensions auxquelles elles semblent soumises.

Ici, l'attente était qu'il existe un lien significatif entre les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé et leur inadaptation scolaire. Ainsi, conformément à nos attentes, le degré d'influence constaté entre ces deux variables est fort. Le coefficient de corrélation calculé de Spearman a donné $|31,297|$. L'analyse inférentielle des données montre que $\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$ soit $31,297 > 26,296$. Dès lors, les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif et témoignent de ce qu'il existe un lien significatif entre les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé et leur inadaptation.

En effet, nos résultats s'alignent sur la perspective attributionnelle. Ils fournissent des informations pertinentes sur l'étroite relation entre la pauvreté tant matérielle que socioculturelle qui touche certaines familles des enfants réfugiés centrafricains et l'inadaptation scolaire que peut vivre leur progéniture. Legendre (2002) parle de crise scolaire pour montrer en effet que, l'école ne permet pas à tous les élèves d'acquérir les connaissances de base, bref de connaître la réussite scolaire. La raison qui en découle serait liée à l'origine socioculturelle ou socioéconomique de l'apprenant. Dans une étude intitulée *La pauvreté chez les enfants et les mauvais résultats scolaires : coûts économiques et conséquences pour la société*, Ross et Shillington (1990) montrent que le taux d'inadaptation scolaire est deux fois plus élevé chez les enfants pauvres que chez les autres. Ainsi et de manière attributionnelle, les élèves démunis ont une faible estime d'eux-mêmes, développent une attitude de méfiance dans la vie. À l'école, ils ne peuvent participer aux mêmes activités que les autres, ils se marginalisent, acquièrent rapidement une vision étriquée de la vie et expriment des attentes limitées.

Nos résultats pour ce qui relève de cette hypothèse de recherche sont en adéquation avec l'approche attributionnelle qui voudrait que l'amenuisement des emplois aux plus qualifiés, et notamment le fait de la marginalisation fictive ou réelle d'une couche importante de populations réfugiées, accentué par une pauvreté parentale progressivement généralisée, semblent contribuer à la dégradation des représentations sur l'école chez les apprenants réfugiés centrafricains et justifie leur inadaptation scolaire. On comprend dès lors que le

problème de l'identité culturelle n'est donc certainement pas distant de celui des attributions causales de l'inadaptation scolaire, ce dernier étant lui-même non séparé du phénomène de la motivation.

6.4. SYNTHÈSE DES DISCUSSION

Toute inadaptation implique une relation dont la caractéristique est d'être réciproque. Autrement dit, si on peut dire qu'un enfant est inadapté à l'école, on peut tout aussi bien dire que l'école est inadaptée à l'enfant et remettre en question l'école et tout notre système éducatif. A s'en tenir au constat des difficultés scolaires des enfants on escamote les problèmes... On considère l'école comme une réalité absolue, statique, par rapport à laquelle l'enfant est évalué : c'est lui qui a des manques, c'est lui qui ne s'adapte pas.

Or, pour comprendre les phénomènes d'inadaptation scolaire, il faut prendre en considération les deux termes de la relation : l'enfant et l'école. Nous appuyant sur les théories de l'intégration et des attributions causales, nous en sommes arrivées à comprendre que des centaines de jeunes réfugiés ont raté le virage de l'intégration scolaire et ont quitté le réseau scolaire où ils forment une proportion importante de jeunes qui décrochent avant la fin des études primaires. L'acquisition d'une base solide de connaissances et d'attitudes à ce niveau d'enseignement laisserait entrevoir de fortes probabilités de réussite scolaire. Tel n'est pas le cas pour ces inadaptés qui finissent par décrocher. Signe précurseur (ou source) d'une socialisation défailante, l'inadaptation scolaire renvoie aussi au problème des clivages sociaux, du pouvoir et de la reproduction sociale proche des théories scientifiques de l'échec.

Nos résultats ont ainsi montré de manière assez nette une mise en cause de l'institution scolaire. En effet, l'inadaptation scolaire y apparaît liée au manque d'équipement des écoles, au contenu des programmes qui ne convient pas aux enfants en difficulté et aux rythmes scolaires, inadaptés aux rythmes biologiques. L'instituteur lui-même n'est pas épargné. Il contribue à l'échec scolaire par ses méthodes d'enseignement quand celles-ci ne sont pas appropriées aux mécanismes d'apprentissage des enfants. Mais aussi par ses rapports avec l'élève : lorsqu'il développe des attentes négatives ou qu'il ne soutient pas suffisamment le travail de l'enfant.

Par ailleurs, si certaines caractéristiques familiales peuvent porter préjudice à la l'adaptation scolaire, l'école et les politiques éducatives ont aussi leur part de responsabilités dans l'inadaptation scolaire et par-delà l'insertion sociale de ces jeunes. Nos résultats ont ainsi montré de manière assez nette une mise en cause de l'institution scolaire. En effet, l'inadaptation scolaire y apparaît liée au manque d'équipement des écoles, au contenu des

programmes qui ne convient pas aux enfants en difficulté et aux rythmes scolaires, inadaptés aux rythmes biologiques. L'instituteur lui-même n'est pas épargné. Il contribue à l'échec scolaire par ses méthodes d'enseignement quand celles-ci ne sont pas appropriées aux mécanismes d'apprentissage des enfants. Mais aussi par ses rapports avec l'élève : lorsqu'il développe des attentes négatives ou qu'il ne soutient pas suffisamment le travail de l'enfant.

Aussi, la critique de la réalité scolaire a souvent été faite par les pédagogues eux-mêmes et depuis longtemps. Sans négliger ni l'amélioration des conditions matérielles (en particulier l'allègement des classes) ni l'amélioration de la formation des maîtres sans lesquelles aucune transformation de l'école n'est pensable, on peut, grâce aux travaux psychopédagogiques, entrevoir ce que devrait être l'école pour qu'elle puisse mieux jouer son rôle. On peut rappeler les changements d'attitude indispensables : place plus grande à accorder aux secteurs de notre héritage culturel qui restent encore les parents pauvres dans l'éducation (culture artistique, culture physique et sportive, connaissances pratiques et techniques...) ; développement des capacités d'observation, du raisonnement, du goût pour la connaissance au lieu d'apprentissages passifs centrés principalement sur la mémoire, etc...

Chaque cas d'inadaptation est surdéterminé. Pour comprendre le rôle relatif des différentes conditions, leur hiérarchisation, leur « poids », dans chaque cas, les chocs en retour qui se produisent, les contradictions qui se font jour, pour comprendre comment la personnalité de l'enfant devient elle-même son propre déterminant, il importe d'adopter une perspective historique. Les caractéristiques biologiques, les conditions d'ordre social et relationnel ne sont pas données une fois pour toutes à la naissance. L'organisme humain naît immature et c'est au cours de son histoire qu'il s'organise fonctionnellement, sur la base de la maturation des structures anatomiques, mais en rapport avec les exigences et les apports de son environnement, avec les apprentissages, les activités que celui-ci lui propose ou lui impose. Le temps lui-même est une variable dont le rôle est essentiel. Le milieu humain n'a pas le même rôle aux différents âges de l'enfant ; son importance varie au cours de la construction psychologique. Les changements de l'enfant sont eux-mêmes facteurs de modifications de l'attitude des autres à son égard et générateurs de nouvelles exigences et de nouvelles gratifications. Les problèmes de l'inadaptation ne peuvent plus être posés en termes fixistes et mécanistes.

Ils doivent être pensés dans le cadre d'une analyse dialectique de la construction historique de l'individu dans et par un milieu qu'il modifie tout autant qu'il est modifié par lui. A chaque âge, l'enfant et son milieu se structurent l'un par l'autre, par l'intermédiaire des

relations interpersonnelles. C'est à la psychanalyse que revient le mérite d'avoir montré comment, au cours de ces échanges structurants entre l'enfant et son environnement.

L'action des différents déterminants de l'évolution psychologique s'intègre dans une dynamique personnelle qui a ses lois internes d'évolution. Le retard ou la précocité d'un apprentissage n'a pas seulement une action directe sur les possibilités de l'enfant, il est source d'organisations différentes de ses rapports avec son milieu. Les équilibres évolutifs successifs, perturbés par un trop grand retard, voire une trop grande précocité, dans le développement de telle ou telle fonction, transforment l'histoire de l'enfant et risquent de produire ce qu' Ajuriaguerra a appelé des « dysharmonies évolutives », c'est-à-dire des organisations dysharmonieuses de la personnalité, liées à la manière dont elle s'est construite et caractérisées par des déficits dans des domaines particuliers ou des conflits entre les exigences de l'entourage et les possibilités de l'enfant.

CONCLUSION

Le travail que nous nous sommes proposé de mener a porté sur l'impact des crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire précisément chez les enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé. Au terme de cette recherche, il serait convenable de faire un bref rappel de notre problématique et des objectifs qui l'ont conduite. En effet, avec la crise centrafricaine, les enfants et les jeunes vivants dans les contextes fragiles et touchés par le conflit n'exercent pas pleinement leur droit à l'éducation. Envoyer son enfant à l'école dans ce pays devient comme un luxe pour certains et un gaspillage pour d'autres car ils servent de main d'œuvre sur le marché du travail et deviennent une source de revenu pour leur famille. Ainsi, pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents de toute origine sociale. Comme notre société, l'école est en constant changement ; et ces changements sont vecteurs des perturbations pour tous ceux qui passent par ses bancs, entraînant des tensions.

Force est cependant de constater que les enfants des pays touchés par un conflit risquent plus que les autres non seulement de n'être pas scolarisés dans le primaire mais aussi d'abandonner l'école. En 2011, il ressort que 65% des jeunes atteignent la dernière année du primaire dans les pays pauvres touchés par le conflit contre 86% des jeunes dans les pays pauvres en paix. Les séquelles du conflit sont manifestes dans les taux d'alphabétisation. Il n'y a que 79% des jeunes et 69% des adultes qui savent lire contre respectivement 93% et 85% dans les autres pays pauvres.

Les pays touchés par les conflits sont fortement concentrés au mauvais bout de l'échelle mondiale de mesure des résultats éducatifs. Ces résultats sont étroitement liés aux types de violences manifestes dans nombre de ces pays. Les acteurs non étatiques ciblent délibérément les enfants, les enseignants et les infrastructures scolaires. Cette situation nous a amené à effectuer une recherche qui, analysée sous une perspective qui juxte les domaines des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale, de la sociologie de l'éducation et de la psychopédagogie, s'est donnée pour ambition de s'interroger sur l'impact qu'auraient les crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

Les orientations disparates de la recherche dans notre travail nous ont permis de décrire les différentes variables de notre étude. Aussi, avons-nous expliqué les concepts clés

et présenté une revue de la littérature qui mettait l'accent tour à tour sur une brève historique de l'inadaptation scolaire, son évolution, ses facteurs explicatifs, ainsi que les périodes marquant cette évolution, les modèles théoriques de l'inadaptation scolaire, les approches méthodologiques de l'inadaptation scolaire, les enjeux de l'inadaptation en milieu scolaire, l'inefficacité des interventions face au phénomène de l'inadaptation scolaire et les délimitations du phénomène d'inadaptation scolaire. Les perspectives théoriques constituant notre grille de lecture se sont fondées sur les théories : de l'intégration et du contrôle social, les théories culturalistes de l'activité, enfin la théorie des attributions causales. C'est de cette théorisation que nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « *Quel est l'impact des crises humanitaires sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé ?* »

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : « *les crises humanitaires auraient un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé* ».

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux trois hypothèses de recherche suivantes :

HR₁. La précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil a un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₂. Les interactions sociales avec le groupe classe ont un impact significatif sur l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé.

HR₃. Les conditions de vie des plus difficiles des enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé ont un impact sur leur inadaptation.

Nous avons ensuite procédé à la collecte des données en utilisant un questionnaire adressé aux élèves des écoles primaires publiques de Nkolndongo, dans l'Arrondissement de Yaoundé IV et qui est situé dans le département du Mfoundi, Région du centre. Le questionnaire était à cet effet, administré à un échantillon de cent vingt-deux élèves des deux sexes. Les données obtenues ont été analysées à l'aide des statistiques descriptives et inférentielles. Ce qui nous a permis après dépouillement, de soumettre nos hypothèses aux faits. De l'analyse, il en ressort les résultats suivants :

$$HR1 = \chi^2_{cal} > \chi^2_{lu} \text{ soit } 27,150 > 26,296.$$

$$HR2 = \chi^2 \text{ cal} > \chi^2 \text{ lu soit } 31,538 > 26,296.$$

$$HR3 = \chi^2 \text{ cal} > \chi^2 \text{ lu soit } 31,297 > 21,296.$$

Ces résultats rendent compte de ce que toutes nos hypothèses de recherche (HR1, HR2 et HR3) sont vérifiées et confirmées. D'où notre conclusion qui voudrait les crises humanitaires puissent être corrélées à l'inadaptation scolaire des enfants centrafricains scolarisés et vivant à Yaoundé en ce sens que, les cofacteurs pris en compte à savoir la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil, les interactions avec le groupe classe, ainsi que les conditions de vie des plus difficiles de ces enfants centrafricains scolarisés et vivants à Yaoundé interagissent négativement dans le processus de resocialisation de l'apprenant centrafricain réfugié. En effet, notre étude valorise le fait que malgré la quantité et la diversité des moyens mis en place en matière d'encadrement et d'intervention pour contrer le phénomène de l'inadaptation scolaire, on observe chez certains apprenants et singulièrement chez ceux des enfants réfugiés centrafricains, un maintien de l'absentéisme à l'école, des troubles de la conduite et du comportement, de l'indiscipline, et un taux de décrochage élevé. Nos résultats ont cependant montré que les enfants centrafricains scolarisés pour la plupart, ne sont pas encore complètement intégrés dans le système éducatif camerounais d'où leur rendement bas.

La réponse que nous pensons préconiser pour réduire l'inadaptation scolaire de cette couche de population doublement vulnérable est donc d'intervenir directement sur la précarité des conditions scolaires dans les écoles d'accueil, les interactions avec le groupe classe, ainsi que les conditions de vie des plus difficiles de ces enfants en tentant de les amener à se conformer aux exigences de leur environnement. Cette préconisation s'inscrit donc en droite ligne avec l'approche interventionniste qui voudrait que les enseignants obtiennent des résultats plus significatifs par des approches diversifiées et individualisées, en tenant compte de différentes dimensions pouvant influencer un problème que vit un élève. En essayant d'aborder le problème de l'inadaptation scolaire des enfants réfugiés et singulièrement de celle des apprenants centrafricains vivant dans la ville de Yaoundé, l'on devrait s'intéresser sur certaines composantes que sont le cadre organisationnel, l'environnement scolaire, le suivi individualisé et continu, la démarche d'intervention et les relations interpersonnelles. Puisse nos résultats fournir des pistes de recherche et d'action intéressantes pour améliorer les conditions de l'encadrement à l'école, et accroître les chances de réussite personnelle et scolaire de chaque élève y compris ceux en situation de réfugié.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ames, R., (1983). « Teachers' attribution for their own teaching », J.M., Levine & M.C., Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: implications for learning*, Hillsdale, LEA
- Ames, R., (1975). « Teachers' attribution of responsibility: Some unexpected non-defensive effect », *Journal of Educational Psychology*, n° 67, pp. 668-676.
- Angers, M., (1992). *Initiation pratique à la démarche en sciences humaines*. Centre éducatif et culturel
- Arvisais, O., et Charland, P., (2014). Conflits armés et Éducation pour tous: quelle éducation pour les réfugiés à l'aube de la date butoir de 2015? *Série - Questions CUDC*.
- Assude, T., Feuilladiou, S., & Dunand, C., (2015). Conditions d'évolution du rapport au savoir mathématique de jeunes « décrocheurs ». *Carrefours de l'éducation*, 40, pp.167-182. DOI 10.3917/ cdle.040.0167
- Audy, P., Ruph, F., et Richard, M., (1993). «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du Potentiel Interne API». *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 14, no 1, pp. 151-159.
- Banque Mondiale (2009b). *IDA at work: Côte d'Ivoire – emerging from crisis*. D. C., Banque Mondiale.
- Barbier, J.-M., & Durand, M., (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, pp.99-117.
- Bastin, G., et Roosen, A., (1990). *L'école malade de l'échec*. Éditions Universitaires De Boeck
- Bautier, É., Charlot, B., & Rochex, J.-Y., (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A., Van Zanten (Éd.). *L'école, l'état des savoirs*. La Découverte, pp. 179-188
- Beaud, M., (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. Editions ESF.
- Beauvois, J.L., (1988). « Editorial », *Connexion*, n° 51, pp. 1-5.
- Besnard, P., (1987). *L'anomie*. Presses Universitaires de France.
- Best, F., (1997). *L'échec scolaire*. Presses Universitaires de France
- Blanchet, A., & Gotman, A., (1992). *L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Blaya, C., (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2, pp.69-80.
- Blaya, C., (2014). *Expérimentation d'un programme d'intervention en collège (Trait d'union). Accrochage des élèves en formation des enseignants*. Communication orale au colloque international « Prévention du décrochage scolaire et formation professionnelle », Draguignan, 12 et 13 juin.

- Blaya, C., & Hayden, C., (2003). *Constructions sociales et décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre*. LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire.
- Bloch, H., Chemana, R., Gallo, A., Leconte, P., LeNy, J.-F., Postel, J., Moscovic, S., Reuchlin, M., & Vurpillot, E., (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse.
- Bloom, M., (1990). The psychosocial constructs of social competency. In T. Gullotta, G. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Developping social competency in adolescence*. Sage. pp. 11-27
- Boak, E., (2009). *Education financing in Côte d'Ivoire: opportunities and constraints*. Save the Children.
- Boivin, G., et Plante-Proulx, L., (1989). *Les services d'encadrement et de surveillance à l'école: guide d'orientation*. Gouvernement du Québec
- Bonnery, S., (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*. La Dispute.
- Boucher, L.P., et Ouellet, J., (1986). "L'impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire" dans S. Amégan, et coll., *Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire*. Presses Universitaires du Québec, pp. 125-156.
- Boudreault, G., et Fontaine, S., (1983). *Us défis de l'école secondaire. Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*. Le Conseil.
- Boutin, G., et Daneau, C., (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Éditions Nouvelles
- Brown, T.M., & Rodriguez, L.F., (2009). School and the Co-Construction of Dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Éducation*, 22(2), pp. 221-242.
- Bruno, F., Méard, J., & Walter, E., (2014). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *Orientation scolaire et professionnelle*, 42/4. <http://osp.revues.org/4183>. DOI : 10.4000/osp.4183
- Bush, K., Saltarelli, D., (2000), *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict : Towards a Peacebuilding Education for Children*, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Cairns, R. B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J., (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, pp.1437-1452.
- Caouette, C. E., (1992). «L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation scolaire», dans *Si on parlait d'éducation?. Pour un nouveau projet de société*. VLB éditeur, pp. 124-136.

- Carriere, R., Langlois, D., et Houle, O., (1981), *Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire 1*, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex J.-Y., (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M., & Lanoue, E., (2010). Éducation et conflits: Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, n° 54(2), pp.3-22. doi : 10.3917/autr.054.0003
- Claes, M., (1983). *L'expérience adolescente*. Mardaga.
- Collier, P., (2007). *The bottom billion: why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford University Press.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) (1976). *Cadre d'organisation des services éducatifs adaptés à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental: éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec
- Connen, B., (1983). Problèmes spécifiques concernant les droits des réfugiés, situation juridique au regard de l'état civil, *R.J.P.I.C.*, n°3, juin, pp.586-602.
- COPIE (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) (1981), *L'inadaptation scolaire*. Ministère de l'éducation, 3 volumes
- Couture, M., et Fournier, R.P., (1997). *La recherche en sciences et en génie : guide pratique et méthodologique*. Presses de l'Université Laval.
- Craig, D. (2002). "A" is for Allah, "J" is for Jihad. *World Policy Journal*, vol. 19, no 1, pp. 90-94.
- Curwin, R.L., & Mendler, A.N., (1980). *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Reston (Va): Reston Publishing Compa
- Daron, E., & Bar-Tal, D., (1981). « Causal perception of pupils' success or failure by teachers and pupils: a comparison », *Journal of Educational Research*, n° 4, pp. 233-239.
- De Landsheere, G., (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Thone
- Debarbieux E., (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque...* Rapport de recherche réalisé pour l'Unicef France.
- Debarbieux, E., (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Armand Colin
- Derouet, J.-L., (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Éditions Métailié, Collection Leçons De Choses.
- Dictionnaire de l'enseignement en Afrique (1987) Aubermas : Intercontinentales.
- Dizerbo, A., (2016). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves. *Éducation et socialisation*, 43. DOI : 10.4000/edso.1915

- Doise, W., (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.
- Dubet, F., (1987). *La galère : jeunes en survie*. Fayard.
- Durkheim, E., (1895). Les règles de la méthode sociologique. Flammarion, Champs, [1988].
- Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B., (2014). *La fin de l'école*. Presses Universitaires de France.
- Einhorn, H., & Hogarth, R., (1986). « Judging probable cause », *Psychological Bulletin*, n° 99, pp. 3-19.
- Emery, R. E., (1988), *Mariage, divorce, and children's adjustment*. Sage
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A.L., (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, pp. 95-113.
- Entwisle, D.R., (1990). Shools and the adolescent. In S.S. Feldman & G.R. ELLIOTT (Eds.), *At the threshold: The developping adolescent*. Harvard University Press. pp. 197-224
- Faïta, D., (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), pp. 3-15.
- Flavier, E., & Moussay, S., (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. De Boeck.
- Foaleng, M., & Olsen, C., (2008). DR Congo: key facts on funding for emergency education. Washington, D. C., Refugees International. www.refugeesinternational.org/content/dr-congo-key-facts-funding-emergency-education (Consulté le 13 avril 2020.)
- Gaudin, M., et Percerot, L., (1979), *La notion d'inadaptation. Evolution dans le cadre des procédures judiciaires d'A.E.M.O. de 1955 à 1977*. Les publications du C.T.N.E.R.H.I.
- Gilles, J. L., & Tièche Christinat, C., (2013). Alliances éducatives et accrochage scolaire. *Éducation & Formation*, 6, pp.9-14.
- Good T.L., (1983). « Student and teacher perceptions: A review of five position papers », J.M. Levine & M.C. Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: implications for learning*, Hillsdale, LEA.
- Gouvernement de la Côte d'Ivoire. (2009). *Stratégie de relance du développement et de réduction de la pauvreté*. Gouvernement de la Côte d'Ivoire. (Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté)
- Gravel, F., (2006). *Notes de cours du cours lecture dirigée 1/ : Déontologie et pratique en éducation*, document inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Grawitz, M., (2001). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

- Grawitz, M., (1993). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Dalloz. Coll. Précis
- Grawitz, M., (2000). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Dalloz.
- Grawitz, M., (2004). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Dalloz
- Guérin, F., Laville, T., Daniellou, F., Durrafourg, J., & Kerguelen, A., (1991). *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'Ergonomie*. Editions. de l'ANACT.
- Heider, F., (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley
- Hewstone, M. & Jaspars, M., (1990). « Relations intergroupes et processus d'attribution », J.C. Deschamps & A. Clemence (eds.), *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- Hewstone, M., (1989b). « Représentations sociales et causalité », D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Hill, J. P., (1980). *Understanding early adolescence: A framework*. Center for Early Adolescence.
- Houffort, N., & Sauve, F., (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- Howick, W. H., (1984). *Towards a Theoretical Basis for Programs of Student Behavior*. Rapport présenté à la Annual Convention of the American Educational Studies Association, San Francisco.
- Hugon, M.A., (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, 161, pp.36-45.
- Imbault, P., (1994). *La gestion des comportements à l'école. Guide d'intervention-milieu*. Cadre d'organisation T.C. du service régional de soutien, (document inédit)
- ISU (2010a). *The quantitative impact of conflict on education*. Québec, Institut de statistique de l'UNESCO
- Jacobsen, K., & IDMC. (2008). *Internal displacement to urban areas: the tufts – IDMC profiling study-case study 1: Khartoum, Sudan*. Genève, Observatoire des situations de déplacement interne.
- Janosz, M., (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, Vol 25, no 1, pp.61-88
- Josse, E. (2006). *Le traumatisme dans les catastrophes humanitaires*. <http://www.resilience-psy.com> (Consulté le 17/07/2018 à 12h30)
- Justino, P., (2010). *How does violent conflict impact on individual educational outcomes? The evidence so far*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011.

- Kauffman, J. W., (1989). *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth*, 4e éd., Merrill Pu. Co.
- Keating, D., (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman, & G. Elliott, (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Harvard University Press. pp. 54-90
- Kelley, H., (1973). « The processes of causal attribution », *American Psychologist* », n° 28, pp. 107-128.
- King, E., (2011). Chapter 9: The Multiple Relationships Between Education and Conflict: Reflections of Rwandan Teachers and Students. In Mundy, K. and Peterson, S. (dir.), *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change. A Tribute to Jackie Kirk*. Teachers College Press, Columbia University, pp. 137-151.
- Koser, K., & Schmeidl, S., (2009). Displacement, human development, and security in Afghanistan. Dans H. Amr, (dir. publ.), *Displacement in the muslim world: a focus on Afghanistan and Iraq*. Brookings Institution, Human Development Task Force, US-Islamic World Forum, pp. 13-21.
- Lafont, R. (1943). L'enfance inadaptée, Pages documentaires In D. Lagache, Nomenclature et classification des jeunes inadaptés. Préambule. *Sauvegarde n°s 2, 3, 4*.
- Lahire, B., Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J-Y., (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs..* In: *Revue française de sociologie*, 34-4. pp. 690-693.
- Langevin, L., (1999). *L'abandon scolaire*. Les Éditions Logiques, Nouvelle Édition
- Larousse. (1997). *Le dictionnaire fondamental de la psychologie*. Bordas.
- Le Petit Larousse illustré (2005). Éditions Larousse
- Lee, V.E., & Burkam, D.T., (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), pp.353-393.
- Legendre, R., (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Legendre, R., (2002). *Stop aux réformes*. Guérin
- Lemelin, C., (1998). *L'économiste et l'éducation*. Presses de l'université du Québec
- Leplat, J., (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie: aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Octarès éditions.
- Magill, C., (2010). *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*. UNESCO-IIPE/Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence. (IIEP Research Paper.)
- Mannoni, P., (1979). *Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent*. Editions ESF

- Margolinas, C., & Laparra, M., (2011). Les savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex, & J. Crinon, (Eds.). *La construction des inégalités scolaires*. Presses Universitaires de Rennes. pp. 19-32
- Marlot, C., & Toullec-Théry, M., (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation & didactique*, 5(3), pp.7-32.
- Méard, J., (2014). La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage. In E. Flavier & S. Moussay (Eds.). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. De Boeck. pp. 39-50
- Millet, M., & Thin, D., (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.
- Mitzel, H.E., (1982). *Encyclopedia of Educational Research*. The Free Press.
- Morfaux, L.M., (1993). *Vocabulaire de la psychologie et des sciences sociales*. Armand Colin
- Mosconi, N., (1996a). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan, pp.75-98
- Moscovici S., (1985). « Comment on Porter and Litton », *British Journal of Social Psychology*, n° 24, pp. 91-92.
- Moscovici S., (1988). « Notes towards a description of social représentations », *European Journal of social Psychology*, n° 18, pp. 211-250.
- Moscovici, S. (1984). « The phenomenon of social représentations », R. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social Représentations*. CUP/MSH.
- Moscovici, S., & Hewstone, M., (1984). « De la science au sens commun », S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, R., (1984). *L'Homme et ses potentialités*. Editions ESF.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche*. Presses Universitaires du Québec.
- Palmer, S., & Humphrey, J.A., (1990). *Deviant Behavior - Patterns, Sources, and Control*. Plenum Press.
- Paquette, H., Begin, H., & Caouette, C. E., (1980), "Ecoles, milieux de vie et enfance inadaptée", *Cahiers de l'enfance inadaptée*. No 239, pp. 22-27.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN.
- Perrenoud, P., (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Librairie Droz

- PNUD (2010a). *Global programme on strengthening the rule of law in conflict and post-conflict situations: annual report 2009*. Programme des Nations Unies pour le développement.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, E., (1992). *Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. MEQ 9192-0235. Bibliothèque nationale du Québec.
- Pourtois, J.-P., et Desmet, H., (2004). *L'éducation implicite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poyet, F., (2009). Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? *Dossier d'actualité, 41*. Institut Français d'Éducation.
- Quivy, R. & Van Campenhout, L., (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rey, A., (2004). *Le Robert Micropoche. Dictionnaire de langue française*. Robert
- Ritzen P.D., (1976). *La Psychologie de l'enfant de A à Z*. C.E.P.L.
- Rochex J.-Y., (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Rosenbaum, R.M., (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Unpublished doctoral dissertation*. University of California.
- Ross, D. P., et Shillington, R., (1990). La pauvreté chez les enfants et les mauvais résultats scolaires : coûts économiques et conséquences pour la société *The canadian fact book of poverty*, Canadian council of development
- Rossi, J. P. (1992). *La méthode expérimentale en psychologie*. Dunod.
- Roth, R.M. et Meyersburg, H., (1963). "THE non-achievement syndrome", *Personnel and guidance journal*. Vol. 41, pp. 535-540
- Sanchez, E., (2009). Jeux sérieux : Peut-on apprendre les maths en détruisant des zombies ? *MathémaTICE, 15*. En ligne (consulté le 1^{er} mai 2019) : <http://revue.sesamath.net/spip.php?article213>.
- Sany, J., (2010). *Education and conflict in Côte d'Ivoire*. US Institute of Peace. (Special Report.)
- Save the Children (2010). Programme multi-pays de démobilisation et réintégration : évaluation de fin de programme – *Rapport final*. Oslo, Scanteam.
- Sillamy, N., (2006). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Sommers, M., (2002). *Children, education and war: reaching education for all (EFA) objectives in countries affected by conflict*, Washington DC-The World Bank. SPHERE, <http://www.sphereproject.org/>

- Spink, J., (2005). Education and politics in Afghanistan: The importance of an education system in peacebuilding and reconstruction. *Journal of Peace Education*, vol. 2, no2, pp. 195-207.
- Terrisse, B., (2000). L'enfant résilient : perspectives théoriques et état de la question. Communication destinée au Colloque du programme pancanadien de la recherche en éducation sur « *l'enfance et la jeunesse à risque* ». Ottawa, Canada
- Thanh Khôi, Le. (1981). *L'éducation comparée*. Armand Colin.
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C., (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, pp.41-54.
- Touraine, A., (1991). *Face à l'exclusion, in citoyenneté et urbanité*. Esprit
- Tremblay, R., et Royer, E., (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Ministère de l'éducation.
- Tsafack, G., (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. CUSEAC.
- Turcotte, D., (1991). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire: une analyse stratégique*. Université du Québec à Chicoutimi, Thèse de doctorat.
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action : education for all. Meeting our collective commitment*. UNESCO
- UNESCO (2003). *Analyse de la situation de l'éducation en Irak*. UNESCO.
- UNESCO-IIPE.(2011). Notes d'orientation pour les planificateurs de l'éducation : intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation. Institut international de planification de l'éducation. Consulté le 12 novembre 2018 à l'adresse http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/News_And_Events/pdf/2011/IIEP_Guidancesnotes_EiE_fr.pdf.
- Varela, F., (1989). *Autonomie et connaissance*. Édition du Seuil.
- Verges, P., (1989). « Représentations sociales de l'économie », D. JODELET (ed.), *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Vial, M., Plaisance, E., et Beauvais, J., (1970). *Les mauvais élèves*. Presses universitaires de France.
- Villars, G., (1972). *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile: des écoliers perdus. Tome I*, Armand Collin
- Violette, M., (1991). L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Ministère de l'Éducation du Québec.

- Vitaro, F., & Gagnon, C., (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : les problèmes externalisés*. Presses de l'université du Québec.
- Vygotsky, L., (1925). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, pp.35-47. [1994]
- Walgrave, L., (1992). *Délinquance systématisée et vulnérabilité sociétale*. Méridiens Klincksieck.
- Werner, B., (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71, pp. 3-25.
- Wittrock, (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. Macmilan.
- Wolfgang, C.H., & Glickman, C.D., (1980). *Solving Discipline Problems: Strategies for Classroom Teachers*. Allyn and Bacon.
- Yvon, F., & Saussez F., (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université de Laval.
- Zamanzadeh, D., & Prince, R., (1978), "Dropout syndromes: a study of individual, family, and social factors, in two Montreal high schools", *McGill Journal of education*. Vol. 13, No 3, pp. 301-318.

ANNEXES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

Chers élèves, le questionnaire qui vous est adressé a été élaboré pour une recherche académique. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques qui stipulent en son article 5 que « les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique », nous vous prions de le remplir à partir de vos idées personnelles et sincères.

Consigne : Pour répondre, écrivez le numéro de la réponse qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire dans la case de la colonne de droite ou alors écrivez lisiblement votre réponse à l'endroit réservé à cet effet.

SECTION 0. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DE L'ELEVE

Q01. Dans quelle classe d'âge vous situez-vous? 1. 07-08 ans 2. 09-10 ans 3. 11-12 ans 4. 13-14 ans 5. 15 ans et plus	_
Q03. Genre ? 1. Masculin 2. Féminin	_
Q03. Dans quelle classe fréquentez-vous ? 3. CE II 4. CM 1 5. CM 2	_
Q04. Dans quelle Ecole ou Groupe fréquentez-vous ? 1. Groupe 1 2. Groupe 2 3. Groupe 3 4. Groupe 4 5. Groupe 5 6. Groupe 6 7. Groupe 7 8. Groupe 8 9. Groupe 9 10. Ecole inclusive	_ _

Q05. Religion de l'élève: 1. Catholique 2. Protestant(e) 3. Autre Chrétien(ne) 4. Musulman(e) 5. Animiste 6. Autre religion (à préciser)..... 7. Pas de religion	_
Q06. Avec qui vous vivez à Yaoundé ? 1. Mes deux parents 2. Mon père 3. Ma mère 4. Mon tuteur	_

SECTION I. SUR LA PRECARITE DES CONDITIONS SCOLAIRES

Q07. Vous trouvez que l'environnement de votre école ou groupe est bon ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	_
Q08. Dans votre Ecole ou groupe, le nombre de salles de classe est suffisant? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	_
Q09. Dans votre salle de classe, le nombre de tables-bancs est-il suffisant pour tous les élèves ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	_
Q10. Dans votre salle de classe, est-ce qu'il y a les élèves qui s'asseyent au sol ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	_
Q11. Dans votre école vous faites la mi-temps ? 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours	_

<p>Q12. Trouvez-vous que le rythme de travail que vous avez dans votre école est bon ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q13. Pensez-vous que les activités scolaires que vous menez actuellement t'encouragent à toujours venir à l'école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q14. Pensez-vous que les règles dictées par l'enseignant dans votre classe sont claires et précises ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q15. Pensez-vous que votre relation avec les appréciations des enseignants est positive ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q16. Avez-vous le sentiment que vous êtes respecté en classe ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q17. Pensez-vous que lorsque vous êtes en classe vous êtes en sécurité ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>

SECTION 2. SUR LES INTERACTIONS SOCIALES AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES PAIRS

<p>Q18. Trouvez-vous vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

<p>Q19. Votre enseignant vous aide-t-il lorsque vous êtes en classe?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q20. Vos camarades de classe vous viennent-ils en aide de temps à autres?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q21. Pensez-vous que votre enseignant est bon ou gentil avec vous ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q22. Avez-vous l'impression d'avoir une grande joie en pensant à vos relations avec votre enseignant ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q23. Votre enseignant ou certains de vos camarades vous insultent-ils ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q24. Votre enseignant vous intimide-t-il?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q25. Vos camarades vous insultent-ils ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q26. Vos camarades vous intimident-ils?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_

<p>Q27. Avez-vous déjà bagarré en classe avec certains de vos camarades ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q28. En classe votre enseignant vous met-il en groupe en fonction de vos notes de classe ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q29. Lorsque vous êtes en classe votre enseignant sépare-t-il les garçons des filles ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_

SECTION 3. LES CONDITIONS DE VIE DES PLUS DIFFICILES DES ENFANTS

<p>Q30. Un de vos parents travail-il ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oui chaque jour 2. Oui de temps en temps 3. Non 4. Je ne sais pas 	_
<p>Q31. Comment on fait pour arriver dans votre maison ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La maison est au bord d'une route bitumée 2. La maison est au bord d'une route non bitumée 3. La maison est à l'intérieur du quartier 4. On passe par une piste 	
<p>Q32. Quel est le type de votre maison?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maison dans la clôture 2. Maison dans un camp 3. Villa moderne 4. Appartement dans un immeuble 5. Maison en planche 	_
<p>Q33. Les murs de votre maison sont en :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Béton/Parpaing/Briques cuites 2. Pierre de taille 3. Planche 4. Carabot 5. Terre/Brique simple 6. Pisé/terre battue 7. Nattes/Chaume/Feuille 8. Autre (à préciser)..... 	_

<p>Q34. Dans votre maison vous avez le câble pour regarder la télévision ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q35. Vous sentez-vous en sécurité quand vous êtes à la maison ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q36. Quand vous êtes malade à la maison vos parents vous amènent à l'hôpital ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q37. Mangez-vous tous les jours à votre faim à la maison ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q38. Préférez-vous être dehors avec les copains plutôt qu'à la maison ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q39. Vos parents s'intéressent-ils à ce que vous faites à l'école?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q40. Vos parents vous montrent-ils souvent qu'ils vous aiment?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_
<p>Q41. Quand vous n'êtes pas d'accord avec vos parents, ils acceptent que vous le leur disiez calmement?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	_

SECTION 4. SUR L'INADAPTATION SCOLAIRE DES ENFANTS CENTRAFRICAINS

<p>Q42. Est-ce que tu aimes aller à l'école ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q43. Est-ce que vous vous sentez tout seul même quand vous êtes avec les autres ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q44. Quand vous êtes à l'école, l'enseignant dit-il que les autres élèves sont mieux que toi ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q45. Pensez-vous que la majorité des enfants sont plus intelligents que toi ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q46. Vous sentez-vous gêner par tes camarades ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q47. En classe, pouvez-vous parler devant vos camarades?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>
<p>Q48. Quand vous êtes provoqué par vos camarades en classe, vous arrive-t-il de bagarrer avec eux?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Parfois 5. Toujours 	<input type="checkbox"/>

Merci pour votre bonne collaboration

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	V
REMERCIEMENTS	VI
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	VII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES	XIII
RÉSUMÉ	XIV
ABSTRACT	XVI
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
1.1. CONTEXTE GENERAL ET JUSTIFICATION	6
1.2. CONSTAT ET PROBLÈME DE L'ETUDE	9
1.1.1. CONSTAT	9
1.1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE.....	11
1.3. QUESTIONS DE L'ÉTUDE	15
1.3.1. QUESTION PRINCIPALE	15
1.3.2. QUESTIONS SECONDAIRES.....	16
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	17
1.4.1. L'OBJECTIF GENERAL.....	17
1.4.2. LES OBJECTIFS SPECIFIQUES	17
1.5. INTÉRÊTS ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE	18
1.5.1. INTERET DE L'ETUDE.....	18
1.5.1.1. INTERET SCIENTIFIQUE OU THEORIQUE	18
1.5.1.2. INTERET PEDAGOGIQUE.....	19
1.5.2. PERTINENCE DE L'ETUDE	20
1.6. HYPOTHESES DE L'ETUDE	21
1.6.1. HYPOTHESE GENERALE	21
1.6.2. HYPOTHESES SECONDAIRES OU SPECIFIQUES	21
1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE	22
1.7.1. DELIMITATION THEMATIQUE	22
1.7.2. DELIMITATION SPATIALE	23
1.7.3. DELIMITATION TEMPORELLE.....	23
1.7.4. DELIMITATION MATERIELLE	24

1.8. DÉFINITION DES TERMES CLÉS ET CONCEPTS DU SUJET.....	24
1.8.1. CRISE ET CRISE HUMANITAIRE	24
1.8.1.1. <i>La notion de crise.....</i>	25
1.8.1.2. <i>Crise humanitaire</i>	25
1.8.2. INADAPTATION	26
1.8.3. ECOLE.....	27
1.8.4. INADAPTATION SCOLAIRE	28
1.8.5. ENFANT	29
1.8.6. REFUGIE.....	30
CHAPITRE 2 : SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS ET INADAPTION SCOLAIRE	31
2.1. LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS	31
2.1.1. UN SYSTEME MARQUE PAR DE FORTES DISPARITES	33
2.1.2. FOCUS SUR L'EDUCATION PRIMAIRE	34
2.1.2.1 <i>Les types d'écoles dans le cycle primaire.....</i>	34
2.1.2.2. <i>La pédagogie en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques</i>	35
2.1.2.3. <i>Les curricula</i>	35
2.1.2.4. <i>L'enseignement de la langue.....</i>	35
2.1.2.5. <i>L'enseignement des mathématiques.....</i>	36
2.1.2.6. <i>Le temps scolaire</i>	36
2.2. ETAT DES CONNAISSANCES SUR L'INADAPTION SCOLAIRE.....	37
2.2.1. COMPRENDRE LA NOTION D'INADAPTATION SCOLAIRE	37
2.2.2. BREVE HISTOIRE DE L'EVOLUTION DU PHENOMENE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE.....	38
2.2.2.1. <i>L'inadaptation scolaire comme problèmes personnels et familiaux.....</i>	38
2.2.2.2. <i>L'inadaptation scolaire comme inadéquation des besoins de l'élève et du contexte scolaire.....</i>	40
2.2.2.3. <i>L'inadaptation scolaire comme association de facteurs personnels, scolaires et sociaux</i>	41
2.2.3. ENJEUX DE L'INADAPTATION EN MILIEU SCOLAIRE	42
2.2.4. L'INEFFICACITE DES INTERVENTIONS FACE AU PHENOMENE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE.....	44
2.3. INADAPTION SCOLAIRE ET APPROCHES THEORIQUES	45
2.3.1. LES THEORIES CULTURALISTES DE L'ACTIVITE ET L'INADAPTATION SCOLAIRE.....	45
2.3.2. L'INADAPTATION SCOLAIRE DANS LA THEORIE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES	46
CHAPITRE 3 : LES MODÈLES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE	50
3.1. LA THEORIE DE L'INTEGRATION ET DU CONTROLE SOCIAL.....	50
3.1.1. LE POIDS DES FACTEURS SOCIOECONOMIQUES	54
3.1.2. L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DE L'ECOLE	56

3.2. LES THEORIES CULTURALISTES DE L'ACTIVITE	59
3.2.1. LE FONDEMENT SUPERIEUR COMMUN	60
3.2.2. ÉTAT DE GRANDEUR	61
3.2.3. INVESTISSEMENT ET RELATION ENTRE LES ETRES	62
3.2.4. ÉTAT DE DECHEANCE	62
3.3. LA THEORIE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES.....	64
3.3.1 DES DIFFICULTES DE LA PERCEPTION SOCIOSCOLAIRE ET DE LA DIFFERENCIATION ETHNOCULTURELLE	65
3.3.2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET LA MOTIVATION SCOLAIRE OU D'APPRENTISSAGE.....	67
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE.....	71
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	72
4.1. TYPE DE RECHERCHE	72
4.2. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES	72
4.2.1 LA QUESTION DE RECHERCHE	72
4.2.2. LES HYPOTHESES ET LEURS VARIABLES	72
4.2.2.1. <i>L'hypothèse générale et ses variables</i>	73
4.2.2.2. <i>Les hypothèses de recherche</i>	76
4.3. SITE DE L'ÉTUDE.....	76
4.4. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	77
4.4.1. POPULATION D'ETUDE	77
4.4.2. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE UTILISEE.....	77
4.4.3. ÉCHANTILLON D'ETUDE	78
4.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE.....	79
4.5.1. LE QUESTIONNAIRE.....	79
4.5.2. PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE	80
4.6. LA DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES	80
4.6.1. LA PRE-ENQUETE	81
4.6.2. L'ENQUETE ET SES DIFFICULTES	81
4.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	82
4.7.1. LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES	82
4.7.2. LE PROGRAMME	82
4.7.3. L'ANALYSE INFERENTIELLE	82
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	84
5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS	84
5.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	113

5.2.1. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1	114
5.2.2. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°2	116
5.2.3. VERIFICATION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°3	117
CHAPITRE 6. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	119
6.1: INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°1....	119
6.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°2....	125
6.3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DE L'HYPOTHESE DE RECHERCHE N°3....	131
6.4. SYNTHESE DES DISCUSSION.....	135
CONCLUSION	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	141
ANNEXES	152
TABLE DES MATIÈRES	160